
آسیب شناسی
آموزش و پرورش استثنایی
اعظم قاسمی


بسم الله الرحمن الرحیم

آسیب شناسی آموزش و پرورش استثنایی

نویسنده:

اعظم قاسمی

ناشر چاپی:

توانمندان

ناشر دیجیتالی:

مرکز تحقیقات رایانه‌ای قائمیه اصفهان

فهرست

فهرست ----- ۵

آسیب شناسی آموزش و پرورش استثنایی ----- ۷

مشخصات کتاب ----- ۷

اشاره ----- ۸

فهرست ----- ۱۱

طلیعه ----- ۱۶

فصل اول: معرفی آموزش استثنایی ----- ۲۱

اشاره ----- ۲۱

آموزش و پرورش استثنایی / دکتر غلامعلی افروز ----- ۲۳

ساختار آموزش و پرورش دانش آموزان معلول جسمی حرکتی ----- ۴۰

بررسی دیدگاه معلمان عادی و استثنایی و تلفیقی در مورد آموزش تلفیقی کودکان استثنایی / دکتر زینب خانجانی، علی بهاری ----- ۴۳

از عادی سازی تا آموزش فراگیر، تحولی در نظام آموزشی / محمد عاشوری، سیده سمیه جلیل آبکنار ----- ۵۷

آسیب شناسی آموزش فراگیر در آموزش و پرورش / رامین نوظهوری ----- ۷۷

فصل دوم: مشکلات و موانع تحصیل معلولان ----- ۸۹

اشاره ----- ۸۹

مخالفت با تحصیل معلولان در مدارس / محمد نوری ----- ۹۱

بازماندگی از تحصیل به اتهام معلولیت جسمی / فرزانه فراهانی ----- ۱۰۴

بررسی مشکلات دانش آموزان معلول در مدارس عادی / لاله باهنر ----- ۱۰۸

مشکلات ثبت نام دانش آموزان معلول در مدارس / ناصر سرگران و دیگران ----- ۱۱۵

مقصر نبودن مادر / نیلی ثلاثه ----- ۱۲۰

مشکلات تحصیل دانش آموزان معلول در مدارس استثنایی / نیلی ثلاثه ----- ۱۲۴

آموزش به دانش آموزان معلول جسمی و ذهنی / نسیم گوهری ----- ۱۳۰

لزوم آموزش کودکان معلول در مدارس تلفیقی / سید فاطمه شفیعی ----- ۱۳۴

مسائل مهم آموزش استثنایی / گفت وگو با مجید قدمی توسط محبوبه مصرقانی ----- ۱۳۷

سرنوشت عطاءاللّه مقدسی / مریم قاسمی ---------- ۱۴۷

بررسی دیدگاه معلمان عادی و پذیرا در مورد آموزش فراگیر دانش آموزان دارای نیازهای ویژه / مهری مللی، فاطمه سلیمی ---------- ۱۵۴

رفاقت یا رقابت؟ / خسرو باقری ---------- ۱۶۱

آسیب شناسی مشکلات تحصیلی معلولان / یداله قربعلی ---------- ۱۶۶

فصل سوم: بررسی های تطبیقی ---------- ۱۷۰

اشاره ---------- ۱۷۰

آموزش استثنایی اتریش ---------- ۱۷۲

مقایسه آموزش و پرورش استثنایی در ایران، ژاپن و سنگاپور / علی متقیان ---------- ۱۸۱

واقعیت ها و چشم اندازهای نظام آموزش و پرورش ویژه: بررسی تطبیقی ایران با چند کشور توسعه یافته / علی اصغر کاکوجویباری؛ احمد علی پور؛ سعید حسن زاده --- ۱۸۹

بررسی تطبیقی خدمات آموزش و پرورش استثنایی در کشورهای آمریکا، چین، هند و ایران / سمیرا شیرمحمدی، رؤیا کلیشادی ---------- ۲۱۹

آموزش و پرورش کودکان استثنایی در آمریکا ---------- ۲۳۸

حقوق دانش آموزان دارای معلولیت در امریکا ---------- ۲۴۸

منابع ---------- ۲۵۴

فهرست تفصیلی ---------- ۲۵۵

درباره مرکز ---------- ۲۶۸

آسیب شناسی آموزش و پرورش استثنایی

مشخصات کتاب

سرشناسه : قاسمی، اعظم، ۱۳۵۵-، گردآورنده

عنوان و نام پدیدآور : آسیب شناسی آموزش و پرورش استثنایی/ گردآورنده اعظم قاسمی.

مشخصات نشر : قم: توانمندان، ۱۳۹۸.

مشخصات ظاهری : ۲۴۳ ص.؛ ۱۴/۵ × ۲۱/۵ س م.

شابک : ۲۲۰۰۰۰ریال : ۹۷۸-۶۲۲-۶۲۱۶-۲۸-۹

وضعیت فهرست نویسی: فیپا

یادداشت : کتابنامه.

موضوع : آموزش های ویژه -- ایران -- مقاله ها و خطابه ها

موضوع : Special education -- Iran -- *Addresses, essays, lectures

موضوع : معلولان -- ایران -- آموزش و پرورش -- مقاله ها و خطابه ها

موضوع :

موضوع : آموزش تطبیقی -- مقاله ها و خطابه ها

موضوع : Comparative education -- *Addresses, essays, lectures

شناسه افزوده : دفتر فرهنگ معلولین

رده بندی کنگره : LC ۳۹۸۷

رده بندی دیویی : ۳۷۱/۹۰۹۵۵

شماره کتابشناسی ملی: ۵۷۱۸۱۸۹

قم، بلوار محمدامین، خیابان گلستان، کوچه۱۱، پلاک۴، دفتر فرهنگ معلولین

تلفن: ۳۲۹۱۳۴۵۲-۰۲۵ فکس: ۳۲۹۱۳۵۵۲-۰۲۵ همراه: ۰۹۱۲۵۵۲۰۷۶۵

www.HandicapCenter.com

info@handicapcenter.com

www.DataDisability.com

www.Tavanmandan.com

ص: ۱

اشاره

بسم الله الرحمن الرحيم

فهرست

طلیعه ۷

فصل اول: معرفی آموزش استثنایی

آموزش و پرورش استثنایی.. ۱۳

دکتر غلامعلی افروز

ساختار آموزش و پرورش دانش آموزان معلول جسمی حرکتی.. ۲۹

بررسی دیدگاه معلمان عادی و استثنایی و تلفیقی در مورد آموزش ۳۲

دکتر زینب خانجانی؛ علی بهاری

از عادی سازی تا آموزش فراگیر، تحولی در نظام آموزشی.. ۴۵

محمد عاشوری؛ سیده سمیه جلیل آبکنار

آسیب شناسی آموزش فراگیر در آموزش و پرورش... ۶۳

رامین نوظهوری

فصل دوم: مشکلات و موانع تحصیل معلولان

مخالفت با تحصیل معلولان در مدارس... ۷۷

محمد نوری

بازماندگی از تحصیل به اتهام معلولیت جسمی.. ۸۹

فرزانه فراهانی

بررسی مشکلات دانش آموزان معلول در مدارس عادی.. ۹۳

لاله باهنر

مشکلات ثبت نام دانش آموزان معلول در مدارس... ۱۰۰

ناصر سرگران و دیگران

مقصر نبودن مادر. ۱۰۵

نیلی ثلاثه

مشکلات تحصیل دانش آموزان معلول در مدارس استثنایی.. ۱۰۹

نیلی ثلاثه

آموزش به دانش آموزان معلول جسمی و ذهنی.. ۱۱۵

نسیم گوهری

لزوم آموزش کودکان معلول در مدارس تلفیقی.. ۱۱۹

سید فاطمه شفیعی

مسائل مهم آموزش استثنایی.. ۱۲۲

گفت وگو با مجید قدمی توسط محبوبه مصرقانی

سرنوشت عطاءاللّه مقدسی.. ۱۳۲

مریم قاسمی

بررسی دیدگاه معلمان عادی و پذیرا در مورد آموزش فراگیر. ۱۳۹

مهری مللی؛ فاطمه سلیمی

رفاقت یا رقابت؟. ۱۴۶

خسرو باقری

آسیب شناسی مشکلات تحصیلی معلولان.. ۱۵۱

یداله قربعلی

فصل سوم: بررسی های تطبیقی

آموزش استثنایی اتریش... ۱۵۷

مقایسه آموزش و پرورش استثنایی در ایران، ژاپن و سنگاپور. ۱۶۶

علی متقیان

واقعیت ها و چشم اندازهای نظام آموزش و پرورش ویژه: بررسی.. ۱۷۴

علی اصغر کاکوجویباری؛ احمد علی پور؛ سعید حسن زاده

بررسی تطبیقی خدمات آموزش و پرورش استثنایی در کشورهای.. ۲۰۲

سمیرا شیرمحمدی، رؤیا کلیشادی

آموزش و پرورش کودکان استثنایی در آمریکا ۲۲۰

حقوق دانش آموزان دارای معلولیت در امریکا ۲۳۰

فهرست تفصیلی ۲۳۷

طلیعه

معلول به معنـای فردی که دارای اختلال جسـمی یا حرکتی یا حسـی یا ذهنی است، به نام فرد دارای نیازهای ویژه یا احتیاجات خاص یا کودکان اسـتثنایی (در فرهنگ عربی ذوی الاحتیاجات الخاصه) شناخته می شوند. یعنی اینان افرادی هستند که نیاز به برنامه های خاص و استثنایی آموزشی، تربیتی، اجتماعی، ورزشی و درمانی دارند. از این رو ورزش این افراد به نام پارالمپیک، از نظام و قواعـد ویژه، پیروی می کند. نیز دارای آموزش و پرورش ویژه به نام آموزش و پرورش اسـتثنایی هسـتند. برنامه های آموزشـی و پرورشـی مناسب با ویژگی های فردی کودکان اسـتثنایی به فراخور ویژگی های ذهنی و جسـمی آنان تهیه شده تا بتواند حداکثر توانایی ها و استعدادهای خود را به کار گیرند. کودک استثنایی، کودکی است که از جنبه های ذهنی، جسمی، عاطفی و اجتماعی با کودکان هم سن خود تفاوت های عمده ای دارد، به گونه ای که به سبب همین تفاوت ها، قادر نیست از برنامه های درسـی عادی که بر پایه ویژگی ها و توانایی های مشترک بیشتر کودکان در سـنین مختلف تنظیم شـده، کاملاً بهره منـد شود. آموزش و پرورش کودکـان اسـتثنایی، آموزش و پرورش ویژه ای است که شامـل برنـامه های آموزشـی و پرورشـی برای کودکـان تیزهوش، عقب مانـده ذهنی، نابینـا و کم بینـا، ناشـنوا و کم شـنوا، ناسازگار و معلولان جسـمی و نظایر اینها می گردد.

فرهنـگ و تمـدن هر جـامعه بر اسـاس نظـام آموزش و پرورش آن جـامعه اسـتوار است. امـا درصـد قابـل توجه جـامعه به دلیل معلولیت، توانایی استفاده از نظام آموزش و پرورش عادی را ندارند. از این رو برای اینگونه افراد، برنامه های آموزش استثنایی ارائه می شود.

در ایران تـاریخچه آمـوزش و پرورش اسـتثنایی بـه دهـه اول قرن چهـاردهم شمسـی برمی گردد. در این دوران، اولین مدرسـه ناشنوایان در تهران توسط مرحوم جبار باغچه بان و نخستین مدرسه ویژه نابینایان در تبریز به وسیله یک کشیش آلمانی به

نام کریستوفل تأسیس و به دنبال آن در چند شهر دیگر مدارس مشابهی از سوی افراد خیر و آگاه بنیاد نهاده شد. در این مورد می توان از تأسیس مدرسه شبانه روزی نابینایان در تهران در سال ۱۳۲۸ و چندین مدرسه استثنایی دیگر همچون ابابصیر در اصفهان، خزائلی در اراک و غیره نام برد. غیر از مردم، دولت هم در این زمینه ورود پیدا کرد و در سال ۱۳۴۷ دفتری به نام دفتر آموزش کودکان و دانش آموزان استثنایی در وزارت آموزش و پرورش ایجاد شد. در واقع مسئولیت این دفتر، شناخت و جایگزینی مطلوب در زمینه آموزش و پرورش برای کودکانی است که به علت تفاوت های قابل ملاحظه ذهنی، جسمی و عاطفی قادر به استفاده از برنامه های عادی آموزش و پرورش نیستند.

در پی آغاز فعالیت این دفتر، مراکز و مدارس متعددی در نقاط مختلف کشور برای تعلیم و تربیت کودکان استثنایی شروع به کار کردند.

مطابق گزارش های رسمی وزارت آموزش و پرورش، ۱۰ سال پس از تأسیس این دفتر، یعنی در سال ۱۳۵۷ حدود ۸۰۰۰ دانش آموز استثنایی تحت پوشش دفتر مزبور مشغول تحصیل بودند. با توجه به پیشرفت های روزافزون فناوری آموزشی، بالا رفتن آگاهی اغلب اولیای کودکان استثنایی و ایجاد نگرش مثبت در آنان برای تعلیم و تربیت فرزندان خود، تأثیر قابل توجه مدارس استثنایی در تعلیم و تربیت کودکان استثنایی، نیز ورود افراد دارای معلولیت به مؤسسات آموزش عالی و راهیابی آنان به مشاغل تخصصی، مجلس شورای اسلامی، سازمان آموزش و پرورش استثنایی را در سال ۱۳۷۰ تصویب کرد. این سازمان در همان سال کار خود را آغاز کرد. با تأسیس سازمان آموزش و پرورش استثنایی، تحول چشمگیری در زمینه آموزش و توانبخشی کودکان و نوجوانان استثنایی در سطح کشور به وجود آمد. بنابراین توجه وسیع و همه جانبه جامعه به آموزش و پرورش و توان بخشی کودکان استثنایی سبب شد تا سازمان آموزش و پرورش استثنایی در سال ۱۳۷۰ با تصویب مجلس شورای اسلامی تأسیس شده و طی این مدت خدمات و فعالیت های مهمی را برای این عزیزان به انجام برساند.

این سازمان هم اکنون با تحت پوشش قرار دادن بیش از ۱۰۰ هزار دانش آموز

استثنایی در هفت گروه زیر به ارائه خدمات آموزشی، پرورشی و توان بخشی به آنان مشغول است:

دانش آموزان با نیازهای ویژه ذهنی (کم توان ذهنی)

کودکان و دانش آموزان آسیب دیده شنوایی

کودکان و دانش آموزان آسیب دیده بینایی

کودکان و دانش آموزان دارای مشکلات ویژه یادگیری

کودکان و دانش آموزان دارای مشکلات رفتاری و هیجان

کودکان و دانش آموزان دارای مشکلات جسمی - حرکتی

کودکان و دانش آموزان دارای مشکلات با معلولیت های چندگانه (چند معلولیتی)

با توجه به رویکرد آموزش تلفیقی و فراگیر حدود ۳۰ هزار نفر از این دانش آموزان در مراکز آموزش عادی مشغول به تحصیل هستند.

البته هنوز همه مشکلات تحصیلی معلولان مرتفع نشده و هر چند گاه، خبرهایی دال بر موانع و معضلات مختلف به گوش می رسد. این مشکلات که تحت سرفصل آسیب های آموزشی معلولان از آنها یاد می کنیم چند دسته اند:

۱- مشکلات مربوط به کمبود فضای آموزشی و مدرسه در برخی مناطق

۲- کمبود مربوط به کمبود نیروی انسانی متخصص و معلم دلسوز

۳- کمبود در عرصه منابع درسی و آموزشی و مطالعاتی

۴- نارسایی در فرهنگ عمومی به دلیل ذهنیت ها و عناصر فرهنگی دال بر ضدیت با تحصیل و آموزش

۵- مشکلات در شیوه های درسی مثل مخالفت با زبان اشاره

۶- برخوردهای ناشایسته بعضی از متولیان آموزشی با دانش آموزان دارای معلولیت

۷- فقدان آموزش مهارت های زندگی در کنار آموزش های درسی و کلاسیک

۸- مخالفت ها و مانع تراشی برای حضور معلولان در مدارس عادی و تحصیل در آن مدارس

با اینکه درباره هشت سرفصل فوق گزارش های مستند و موثق هست ولی تلاش جامع برای حلّ این مشکلات مشاهده نمی

شود. زیرا تحقیقات به روش میدانی و

ص: ۹

جامع درباره مشکلات و آسیب ها انجام نگرفته است؛ و ورود پژوهشگران در چنین موضوعاتی هنوز با موانع مواجه است. از این رو منابع علمی و آکادمیک درباره این آسیب ها بسیار اندک است.

از طرف دیگر، خود افراد دارای معلولیت هم بعضاً آمادگی ندارند درباره این مسائل سخنی بگویند، زیرا از عواقب و پیامدهای آن هراس دارند. همچنین خانواده آنان چنین وضعیتی دارند.

با اینکه در چند سال اخیر وضع بهتر شده و افراد آسیب دیده، در جلسات جرأت و جسارت یافته و درباره مشکلاتی که بر آنها رفته سخن می گویند. چون همگان به این تجربه رسیده اند که بدون بررسی و بدون گفت وگو درباره آسیب ها و مشکلات نمی توان نظام آموزشی مطلوب و ایده آل داشت.

کتاب حاضر در اصل با هدف آسیب شناسی و شناخت مشکلات گوناگون معلولان آغاز به تألیف گردید؛ اما دو فصل دیگر بر آن افزودیم. فصل اول را به منظور شناخت هویت و ابعاد آموزش استثنایی اضافه کردیم چون تا وقتی این نظام شناخته نشود نمی توان از آسیب آن نظام سخن گفت. فصل سوم هم گویای تجارب و راه کارهایی است که در کشورهای پیشرفته اجرا کرده اند؛ و توانسته اند نظام استثنایی مطلوب و کارآمد پیاده کنند و آسیب ها را به حداقل برسانند. لازم است از خانم اعظم قاسمی تشکر کنیم که با تلاش و همت فراوان کتاب حاضر را به سرانجام رساند. ایشان به رغم معلولیت توانسته چند عنوان کتاب سودمند تألیف کند. همچنین فرض است از حجت الاسلام والمسلمین سید جواد شهرستانی نماینده آیت اللّه العظمی سید علی سیستانی تشکر نماییم که همواره از دفتر فرهنگ معلولین حمایت کرده و افراد دارای معلولیت های مختلف را زیر چتر حمایتی خود آورده و از بذل هر گونه خدمات ممکن دریغ نورزیده است.

محمد نوری

مدیرعامل دفتر فرهنگ معلولین

فصل اول: معرفی آموزش استثنایی

اشاره

ص: ۱۱

قبل از اینکه آسیب های آموزش و پرورش استثنایی را بشناسیم، لازم است خود آموزش استثنایی شناخته شود. از این رو این فصل به معرفی تاریخ شکل گیری و آغاز آموزش استثنایی در ایران و جهان و نیز تحولاتی که در نظام استثنایی پدید آمد، می پردازد. یعنی در ادامه آموزش استثنایی، به آموزش عادی، آموزش یکپارچه و آموزش فراگیر هم به اجمال پرداخته است.

آموزش استثنایی، نظام یاددهی و یادگیری و نیز تربیتی ویژه معلولان و یک نهاد فرهنگی - اجتماعی است. این نهاد در زمانی بر اثر اقتضائات ویژه شروع به کارکرد و در طول چند دهه تحولات بسیار پذیرفته تا به شکل فعلی به دست ما رسیده است.

این فصل در واقع مقدمه برای فصل دوم است، از این رو عمداً به مباحث جامع نپرداخته ایم و به حداقل مباحث اکتفا نموده و به چند مقاله اکتفا کرده است. مقاله نخست از دکتر غلامعلی افروز و در ادامه مطلبی درباره سیر تحصیلی دانش آموزان معلول و دو مقاله درباره تحولات جدیدتر بسنده نموده ایم. آقای افروز سال های متمادی در عرصه آموزش استثنایی فعالیت داشته و تجارب ذی قیمتی به دست آورده است. از این رو مقاله او را از هر نظر مناسب یافتیم و در این فصل آوردیم. امید است اخلاق نیک و ایثارگرایانه ایشان و دیگر پژوهشگران و نویسندگان موضوعات معلولیتی در این مورد هم نصیب این کتاب گردد. البته محض اطلاع عرض کنیم که این کتاب رایگان در اختیار معلولان و نیز عموم مردم قرار می گیرد و فاقد سودآوری مالی است.

اما دفترچه ای که توسط وزارت آموزش و پرورش درباره سیر و مراحل تحصیلی دانش آموزان با معلولیت جسمی و حرکتی منتشر و ابلاغ شده به عنوان مطلب دوم در این فصل آمده است. نیز دو مقاله درباره آموزش های یکپارچه، فراگیری و عادی هم آورده ایم تا از نظر معرفی نظام استثنایی و نیز نظام های بدیل و جایگزین این فصل کامل باشد.

آموزش و پرورش استثنایی / دکتر غلامعلی افروز

آموزش و پرورش استثنایی(۱)

دکتر غلامعلی افروز

سخن از کودکان استثنایی، سخن از تفاوت هاست، سخن از ایفای مسئولیت هاست، سخن از احیای انسان هاست، سخن از تکلیف ها و انتظارهاست، سخن از شناخت ویژگی ها و توانایی هاست، سخن از قابلیت هاست و سرانجام سخن از رفع موانع و هموار کردن طریق رشد و شکوفایی استعدادهاست.

کلمه استثنایی(۲)، واژه ای جامع و کلی است که به معنای دقیق کلمه شامل همه انسان ها می شود، زیرا خلقت انسان از دیدگاه الهی، خلقتی ویژه و استثنایی است. خالق انسان ها هر نفسی را به گونه ای خاص می آفریند: «قد خلقکم اطورا»(۳) و هر انسانی در واقع فطرتاً استثنایی و با همه انسان های دیگر از جهات مختلف، متفاوت است.(۴) به سبب همین آفرینش ویژه و اختصاصی انسان است که اسلام ارزش وجودی هر فرد را برابر باارزش همه انسان ها می داند: «و من احیاها فکانّما احیا الناس جمیعا»(۵)

این ارزش وجودی انسان به رغم همه تفاوت ها و ویژگی های خاص فردی، از آن همه انسان هاست.

اما از نظر آموزشی، امروزه واژه استثنایی به کودکانی اطلاق می شود که از جهات مختلف ذهنی، جسمی، عاطفی و اجتماعی تفاوت قابل ملاحظه ای با دیگر کودکان هم سال خود دارند، به نحوی که به لحاظ همین تفاوت های محسوس قادر نیستند از برنامه های درسی عادی که اصولاً بر پایه ویژگی ها و توانایی های مشترک اکثر کودکان در سنین مختلف تنظیم شده است، به طور بایسته و شایسته بهره مند

۱- . این مقاله قبلاً در نشریه پیوند (بهمن ۱۳۸۰، شماره ۲۶۸، ص ۸-۲۰) منتشر شده است.

۲- . Exceptional

۳- . قرآن کریم، سوره نوح، آیه ۱۴.

۴- . خداوند در آیات ۳ و ۴ سوره قیامت می فرماید:«ایحسب الانسان ان لن نجمع عظامه بلی قادرین علی ان نسوی بنانه». آیا انسان می پندارد که پس از مرگش استخوان های پوسیده او را جمع نمی کنیم؟ بلکه ما قادریم که سر انگشتان هر فردی را مشخص کنیم.

۵- . قرآن کریم، سوره مائده، آیه ۳۲.

شونـد. بنـابراین تعریف، واژه "کودکـان اسـتثنایی"؛ کودکـان تیزهوش، عقب مانـده ذهنی، نابینـا، ناشـنوا، ناسازگـار، معلولین جسمی - حرکتی و ناتوان در یادگیری خاص و نظایر آن را شامل می شود.

واژه "معلول"(۱)

به کسانی اطلاق می شود که به علت نقص جسمی، ذهنی یا اختلال رفتاری شدید، مشکلات و مسائل خاصی دارند و به توجه فوق العاده نیازمندند. در واقع اصـطلاح "معلول" دارای شـمول محدودتری است. به دیگر سـخن، هر کودک معلول، اسـتثنایی نیز می باشـد، امـا هر کودک اسـتثنایی لزوماً معلول نیست، بنابراین نبایـد واژه های"اسـتثنایی"و"معلول"به طور مترادف به کار رود.

گروه های استثنایی و آمار آنها

به طور کلی از نظر آموزشی به گروه های زیر استثنایی گفته می شود:

۱-کودکان کم توان یا عقب مانده ذهنی یا کودکان آهسته گام

۲-کودکان مبتلا به اختلال در یادگیری

۳-کودکان سازش نایافته یا ناسازگار

۴-کودکان دارای اختلالات گویایی

۵-کودکان دچار نارسایی های شنوایی

۶-کودکان دچار نارسایی های بینایی

۷-کودکان دارای بیماری های مزمن خاص از قبیل بیماری قند، صرع

۸-کودکان دچار نقص عضو یا فلج مغزی یا حرکتی (معلولین جسمی-حرکتی)

۹-کودکان دارای معلولیت های مضاعف

۱۰-کودکان

تیزهوش و پراستعداد

معمولاً به این ده گروه، استثنایی گفته می شود. البته هر یک به دسته های فرعی دیگر تقسیم می شوند.

بر اساس بررسی ها و آمارهای مجامع علمی و فرهنگی بین المللی، نظیر یونسکو(۲)

و برخی کشورهای غربی، در حدود ۱۰ تا ۱۵ درصد از کودکان مدرسه رو (۱۸-۷سال یا ۱۷-۶ سال) هر کشور بنا بر تعاریفی که ارائه شد، استثنایی اند و نیاز به توجه خاص آموزشی دارند. به عنوان مثال در سال ۱۹۹۴، دفتر آموزش کودکان

۱- . HANDICAPPED

۲- . CURRENT SURVEYS AND RESEARCH, SPECIAL EDUCATION STATISTICS, UNESCO, ۱۹۹۹.

معلول در امریکا اعلام کرد که حدود ۱۲ درصد از کودکان، از تولد تا ۱۹ سالگی، به نحوی دچار معلولیت اند و نیاز به آموزش ویژه دارند.(۱)

تعریف دقیق استثنایی

اصطلاح آموزش استثنایی(۲) یا آموزش برای کودکان استثنایی(۳) عبارت از ایجاد تغییرات و اصلاحات لازم در برنامه های عادی آموزشی متناسب با ویژگی های فردی، اتخاذ روش ها و شیوه های خاص تربیتی، تهیه وسایل و لوازم ویژه برای کمک به کودکان استثنایی است، به گونه ای که هرکس به فراخور ویژگی های جسمی و ذهنی خود به حداکثر توانایی ها و استعدادهای بالقوه خویش نایل آید. در واقع آموزش استثنایی یک نظام آموزشی بالینی است که هدف آن توجه به توانایی های کودک استثنایی است، نه ناتوانایی های او. به عبارت دیگر، آموزش استثنایی بیانگر توسعه و پیشرفت حرفه ای و تخصصی در ارزیابی و تشخیص نیازها و قابلیت های فردی و ارائه برنامه آموزش انفرادی است. همان گونه که یکی از اهداف مهم آموزش و پرورش توجه به تفاوت های برونی و درونی(۴) کودکان و بالطبع آموزش انفرادی است، آموزش و پرورش استثنایی نیز برداشتن گامی بلند در این جهت به شمار می رود. در واقع برخلاف آنچه عمدتاً در اذهان تداعی می شود، آموزش و پرورش استثنایی لزوماً به معنای جداسازی و انتقال کودک از مدرسه عادی به مدرسه استثنایی نیست، بلکه آموزش استثنایی برنامه ای تنظیم شده بر اساس ارزیابی های مستمر و جامع برای کودک، از تولد تا پایان زندگی و همراه با خانواده، مدرسه و اجتماع است.

لذا ایجاد کلاس ها و مدارس خاص برای کودکان استثنایی هدف نیست، بلکه برخاسته از یک ضرورت آموزشی است؛ زیرا با حضور دو سه نفر کودک استثنایی در یک کلاس معمولی ۴۰ تا ۵۰ نفری، معلم قادر نخواهد بود، آن گونه که شایسته است به تفاوت های فردی توجه داشته باشد، به خصوص زمانی که تفاوت موجود میان این دو سه نفر کودک استثنایی با سایر کودکان قابل ملاحظه باشد. اگر معلم

۱- . U.S. OFFICE OF EDUCATION, BUREAU OF EDUCATION FOR THE HANDICAPPED, ۱۹۹۴.

۲- . SPECIAL EDUCATION

۳- . EDUCATION FOR EXCEPTIONAL CHILDREN.

۴- . منظور از تفاوت برونی، تفاوت فرد با دیگران از جهات مختلف ذهنی، جسمی و اجتماعی است و منظور از تفاوت درونی تفاوت های مربوط به استعدادها، توانایی ها و ویژگی های مختلف فرد می باشد.

بخواهـد توجه بیش تری به این کودکـان که نیاز بیش تری دارنـد، مبـذول دارد ناگزیر است از وقت آموزش و هـدایت دانش آموزان دیگر بکاهد و به عکس.

استثناء، تبعیض یا اذعان به تفاوت

از طرفی رعایت اصل مساوات بین انسان ها که مکتب انسان پرور اسـلام بر آن تأکید فراوان دارد و پیامبر بزرگوار اسلام ندای "الناس فی الاسلام سواء"(۱)

را به مثـابه شالوده و زیربنای فکری - عقیـدتی مکتب اسـلام سر می دهنـد، زمانی می توانـد تحقق یابـد که زمینه برخورداری مسـاوی (نه مشـابه) از مواهب و نعمت هـای الهی، امکانـات و تسـهیلات مختلف جامعه برای کلیه افراد، به رغم تفاوت ها و به فراخور ویژگی هـای خـاص جسـمی ذهنی، روانی و اجتمـاعی آنان فراهم شود و تنها در این صورت است که می توانیم اعلام کنیم همه انسان ها با هم برابرنـد و از حقوق یکسان برخوردارند، زیرا خداوند همه را در عین خلق خاص، مساوی آفریده، تنها معیـار ارزش هـا نزد خـالق انسـان هـا تقـواست و بس و تقوا نیز کسب کردنی است.(۲) حقیقـت آن است که رشـد فرهنگی و اعتلای ارزش هـای هر ملتی بسـتگی به میزان توجه آن هـا به حقوق حقه همه افراد جامعه به طور اعم و افراد اسـتثنایی به طور اخص دارد. لـذا بایـد شـیوه ای اتخـاذ گردد که این کودکـان اسـتثنایی به تنـاسب ویژگی هـای خود از برنـامه هـای آموزشـی برخـوردار شونـد. در نیـل به این هـدف است که وقـتی مـدرسه عـادی، از نیروی انسـانی مجرب(روان شـناسان، کارشـناسان و معلمـان)، برنـامه هـای فوق العـاده راهنمـایی و مشـاوره های خاص آموزشـی برخوردار نیست؛ کودکان اسـتثنایی ناگزیر روانه مـدارس خاص می گردنـد، مدارسـی که دارای معلمان آموزش ویژه (اسـتثنایی)، برنامه ویژه آموزشـی و پرورشـی و وسایل و لوازم خاص آموزشی اند.

با نگاه کلی به وضـعیت خاص کودکان استثنایی به تعبیری که پیش تر بدان اشاره شد و با توجه به نیازهای خاص آنان، اعم از نیاز به نیروی انسانی مجرب و ورزیده و وسایل آموزشـی و کمک آموزشـی و با در نظر گرفتن شـرایط جغرافیایی، اجتماعی و اقتصادی کشور، توزیع این کودکان در شـهرها و روسـتاهای دور و نزدیک و پـذیرفتن ضـرورت آموزش و پرورش اسـتثنایی، برای تعلیم و تربیت این کودکان

۱- . نهج الفصاحه (خطبه حجه الوداع)

۲- . قرآن کریم، سوره حجرات، آیه ۱۳، «ان اکرمکم عند الله اتقیکم».

عمـدتاً دو راه بیش تر به نظر نمی رسد. اول آن که کودک یا کودکان اسـتثنایی، در هر نقطه و مدرسه ای که هسـتند بمانند و امکانـات، اعـم از کارشـناسان متخصـص، معلمـان ویژه، وسایـل و تجهیزات آموزشـی و کمـک آموزشـی در آن محـل فراهم شود.(۱)

اگر این طریق مقدور نباشد ناگزیر باید تدبیری دیگر اندیشـید. واقع امر این است که به سـبب کمبود نیروی انسانی مورد نیاز و تجهیزات آموزشـی به سـختی می تـوان در سـطوح مختلف کشور چنین امکـانی را فراهم کرد. در این مورد، حـتی کشورهـای غربی نیز دچار تنگناها و محدودیت های مختلف اند.(۲)

طریق دوم، اسـتفاده از حداکثر امکانات، اعم از نیروی انسانی متخصـص و مجرب، وسایل و تجهیزات آموزشی، متمرکز کردن آن ها در چندین مدرسه خاص و فرسـتادن کودکان استثنایی به آن مدارس است. البته می توان این روش را به اشکال مختلف از قبیل: دایر کردن برنامه فوق العاده آموزش استثنایی در مدرسه عادی، ایجاد کلاس های نیمه وقت و تمام وقت در مدارس و تأسیس مدارس روزانه و شبانه روزی(۳)

اجرا کرد. این شـیوه از آموزش و پرورش کودکان اسـتثنایی شامل همه کودکان استثنایی اعم از تیزهوش، نابینا، ناشنوا و عقب مانـده ذهنی است. البته تفصـیل برنـامه هـای آموزشـی هریـک از کودکـان اسـتثنایی، به ویژه آموزش و پرورش دانش آموزان تیزهوش و تجـاربی که در کشورهـای مختلف در این زمینه کسب شـده است، نیاز به بحث جـداگانه ای دارد. در هرحال قـدر مسـلم این است که هـدف، ارائه مـؤثرترین برنـامه آموزشـی متنـاسب بـا ویژگی هـای زیسـتی، شـناختی و عـاطفی هر دسـته از کودکان استثنایی و در چارچوب امکانات و مقدورات جامعه است.

تاریخچه آموزش استثنایی در ایران و جهان

ریشـه هـای تـاریخی آمـوزش و پرورش اسـتثنایی را، به گـونه ای که امروز مطرح است، می تـوان در اوایـل سـال هـای ۱۸۰۰ میلادی در میان تلاش های تنی چند از

ص: ۱۷

۱- . بدیهی است که این روش در صورت تأمین تمامی نیازهای آموزشـی و تربیتی کودک با توجه به ابعاد عاطفی و اجتماعی مسئله از مزایای بیش تری برخوردار خواهد بود.

۲- . MILTON, V. WISLAND, T. D.RAUGHN (۱۹۸۶): ADMINISTRATIVE PROBLEMS IN SPECIAL EDUCATION, EXCEPTIONAL CHILDREN, XXXI, NO ۲, P. ۸۷-۸۹.

۳- . البته مدرسه شـبانه روزی برای کودکان استثنایی صرفاً بر اساس ضرورت و تنها در مواقعی که هیچ راه دیگری برای تعلیم و تربیت مؤثر کودک مقدور نیست، مطرح می گردد.

پزشکان محقق یافت.(۱) از ایتارد(۲) پزشک اندیشمند فرانسوی(۱۹۳۸-۱۷۷۵) که پزشکی حاذق و صاحب نظر در بیماری های گوش و تعلیم و تربیت کودکان ناشنوا بود می توان به عنوان یکی از پیشگامان آموزش و پرورش استثنایی نام برد. از جمله معروف ترین کارهای ایتارد تلاش وی در تربیت ویکتور، کودک ۱۰ ساله ای است که در یکی از جنگل های فرانسه پیدا شد. وی با زندگی اجتماعی آشنایی نداشت و آثاری از رشد زبان در او مشهود نبود.

ادوارد سگن(۳) (۱۸۸۰-۱۸۱۲) شاگرد ایتارد که در سال ۱۸۴۸ به امریکا مهاجرت کرد، از اولین کسانی است که با روش ابداعی(۴) خود سعی در تعلیم و تربیت کودکان عقب مانده ذهنی داشت. در کنار تلاش های ایتارد و سگن، زحمات چشمگیر خانم ماریا مونته سوری(۵)

(۱۸۷۰-۱۹۵۲)، قابل توجه است. وی تحت تأثیر عمیق فعالیت ها و روش های سگن، به عنوان مربی کودکان عقب مانده ذهنی و حامی آموزش و پرورش پیش دبستانی برای همه کودکان شهرت یافت. به دنبال کوشش های قابل ملاحظه ایتارد، سگن و مونته سوری، این پیش گامان نهضت تعلیم و تربیت استثنایی، شاهد تلاش های دیگر محققان و متخصصین در کشورهای مختلف جهان و تأسیس مراکز، مدارس و کلاس های ویژه برای کودکان استثنایی هستیم. به گونه ای که امروزه همه کشورهای جهان به آموزش و پرورش استثنایی به عنوان یک ضرورت فرهنگی و اجتماعی می نگرند و بخش قابل توجهی از امکانات آموزش و پرورش عمومی آن ها به کودکان و دانش آموزان استثنایی اختصاص می یابد.

در جهان امروز توجه به امر تعلیم و تربیت استثنایی آن چنان از معنا و وسعت چشمگیری برخوردار است که در برخی از کشورهای پیشرفته جهان با اندیشه انفرادی کردن(۶)

فرایند تعلیم و تربیت یعنی متناسب نمودن برنامه های آموزشی با ویژگی ها و نیازهای فردی، همه ساله درصد بیش تری از دانش آموزان تحت پوشش آموزش و پرورش استثنایی قرار می گیرند. به نحوی که در بعضی از کشورهای اروپای غربی نظیر سوئد، سوئیس و آلمان بیش از بیست درصد جمعیت

۱- LANE, H: THE WILD BOY OF AVAYRON (۱۹۷۶). CAMBRIDGE, MASS. HARVARD UNIVERSITY PRESS, P. ۱۶۷-۱۶۹.

۲- J.M. ITARD.

۳- E.SEGUIN.

۴- PHYSIOLOGICAL METHOD.

۵- M. MONTESSORI.

۶- INDIVIDALIZED EDUCATION.

دانش آموزان به لحاظ تفاوت های قابل ملاحظه ای که از نظر ظرفیت و توان یادگیری با همسالان خود دارند تحت پوشش آموزش استثنایی قرار می گیرند؛ به عبارت دیگر کشوری که اعلام می کند مثلاً ۲۰ درصد از دانش آموزان خود را تحت پوشش و خدمات ویژه آموزش استثنایی قرار داده است، این اعلام لزوماً بدان معنا نیست که در آن کشور شمار کودکان و نوجوانان استثنایی بیش از سایر کشورهای مشابه است، بلکه چنین گزارش آماری بیانگر توان و قدرت آن کشور و کفایت کارگزاران تعلیم و تربیت آن در ارائه خدمات ویژه آموزشی به کلیه دانش آموزانی است که به علل گوناگون از جمله اختلال در یادگیری، نارساخوانی، نارسانویسی، اختلال در یادگیری، ریاضیات و غیره نمی توانند به نحو شایسته از برنامه های کلاس های عادی بهره مند شوند.

درهرحال اگر بر این باور باشیم که ستون های تمدن هر جامعه بر نظام و ساختار آموزش و پرورش آن استوار است، بدون تردید سلامت، جامعیت و کارآمدی نظام آموزش و پرورش آن جامعه نیز در گرو وسعت، گستردگی، تنوع و کیفیت برنامه های جامع آموزش استثنایی و درصد کودکان و دانش آموزانی است که به عنوان استثنایی(۱) یا دارای نیاز ویژه(۲) مورد تشخیص و شناسایی واقع شده و خدمات آموزشی مؤثری در مدارس عادی یا کلاس های خاص به ایشان ارائه می گردد. محققان تعلیم و تربیت کارشناسان بصیر نظام های آموزشی عمدتاً بر این باورند که پیشرفت های حاصل در آموزش و پرورش عادی در زمینه هایی همچون شناخت ویژگی های شناختی و رفتاری دانش آموزان، مسلح شدن به روش های مؤثر کنترل رفتار و آموزش وپرورش، بهره گیری از آزمون های معتبر هوشی و روانی و انجام مطالعات بالینی و تجربی، مرهون انجام تحقیقات درباره کودکان استثنایی و یافته های حاصل از روان شناسی و آموزش و پرورش استثنایی است.

بدون تردید پیشرفت های حاصل در قلمرو روان شناسی و آموزش استثنایی در ابعاد مختلف، سبب شناسی و پیشگیری از معلولیت ها، شناخت ویژگی ها در مراحل مختلف رشد، روش های آموزشی و توان بخشی و مشاوره و راهنمایی در سایه همراهی و همکاری متخصصان و پژوهشگران رشته های تخصصی دیگر همچون روان شناسی رشد، روان شناسی بالینی، روان شناسی مرضی، روان شناسی تربیتی،

۱- . EXCEPTIONAL CHILDREN.

۲- . CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS.

جامعه شناسی و آسیب شناسی اجتماعی، بهداشت عمومی، ژنتیك و آزمایش های ژنتیکی، پزشکی، روان پزشکی، طب اطفال، مغز و اعصاب، گوش پزشکی، چشم پزشکی، ارتوپدی، تربیت بدنی، فیزیوتراپی، کار درمانگری، گفتار درمانگری، هنر و فناوری آموزشی و مشاوره و راهنمایی مقدور و میسور بوده است. به همین سبب است که محققان روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی می توانند طرح های تحقیقاتی خود را با توجه به زمینه های مورد اشاره طراحی، تدوین و اجرا کنند، از سوی دیگر فارغ التحصیلان و پژوهشگران این رشته نیز می توانند با پژوهش های بنیادی و کاربردی خود به غنای رشته های مرتبط بیفزایند.

در جامعه ما، تاریخچه برنامه آموزش و پرورش استثنایی به دهه اول قرن چهاردهم شمسی مربوط می شود در این دوران، اولین مدرسه ناشنوایان در تهران توسط مرحوم جبّار باغچه بان و نخستین مدرسه ویژه نابینایان در تبریز توسط یک کشیش آلمانی به نام پاستور ارنست کریستوفل(۱) (سال ۱۲۹۹) تأسیس گردید و به دنبال آن در چند شهر دیگر مدارس مشابهی توسط افراد خیر و آگاه بنیاد نهاده شد. در این مورد می توان از تأسیس مدرسه شبانه روزی نابینایان در تهران در سال ۱۳۲۸ و چندین مدرسه استثنایی دیگر همچون ابابصیر، گلبیدی، نیمروز، نظام مافی، خزائلی و غیره نام برد.

در سال ۱۳۴۷ دفتری به نام دفتر آموزش کودکان و دانش آموزان استثنایی در وزارت آموزش و پرورش ایجاد شد. در واقع مسئولیت این دفتر شناخت، گزینش و جایگزینی مطلوب و آموزش و پرورش کلیه کودکانی است که به علت تفاوت های قابل ملاحظه ذهنی، جسمی و عاطفی قادر به استفاده، از برنامه های عادی آموزش و پرورش نیستند. در پی آغاز فعالیت این دفتر، مراکز و مدارس متعددی در نقاط مختلف کشور برای تعلیم و تربیت کودکان استثنایی شروع به کار کردند. مطابق گزارش های رسمی وزارت آموزش وپرورش، ده سال پس از تأسیس دفتر مذکور، یعنی در سال ۱۳۵۷، حدود ۸۰۰۰ دانش آموز استثنایی (عمدتاً عقب مانده ذهنی، نابینا، ناشنوا، ناسازگار و تیزهوش) تحت پوشش دفتر مزبور مشغول تحصیل بودند. با توجه به پیشرفت های روزافزون فناوری آموزشی، بالا رفتن آگاهی اغلب اولیای کودکان استثنایی و ایجاد نگرش مثبت در آنان برای تعلیم و تربیت فرزندان خود، تأثیر قابل توجه مدارس استثنایی در تعلیم و تربیت کودکان

۱- . P. ERNEST CHRISTOFEL.

استثنایی، بـه ویژه ورود تنی چنـد از دانش آمـوزان نابینـا و ناشـنوا بـه مؤسـسات آمـوزش عـالی، هم چنین تلاش روزافزون و متعهدانه دلسوزان کودکان اسـتثنایی؛ در پرتو انقلاب شکوهمند اسلامی و با تصویب مجلس شورای اسلامی، سازمان آموزش و پرورش استثنایی با هدف های جامع و فراگیر در سال ۱۳۷۰ تأسیس شد و کار خود را آغاز کرد. با تأسیس سازمان آموزش و پرورش اسـتثنایی تحول چشمگیری در امر شناسایی هرچه سریع تر و آموزش و توان بخشی کودکان و نوجوانان استثنایی در سطح کشور به وجود آمد و امید می رود که این سازمان بتواند حداقل مطابق وظایف و مسئولیت هایی که مجلس محترم رأی آن پیش بینی کرده است، توفیقات چشـمگیری داشته باشد. اکنون بخش های ستادی، مراکز تخصصی و واحدهای سازمان در اسـتان های مختلف مشـغول برنامه ریزی جامع و ارائه خدمات آزمونگری، مشاوره ای و آموزشـی به مراجعان و دانش آموزان تحت پوشـش خودنـد. امروزه علاوه بر ارائه خـدمات جـانبی و تخصصـی نظیر ارزیـابی و سـنجش وضـعیت حسـی و هوشـی کودکان پیش دبستانی، مطابق آمار رسمی سازمان، نود هزار دانش آموز استثنایی در حدود یک هزار مدرسه ویژه در تهران و شهرستان ها مشغول آموزش اند.(۱) ضمن اذعان به افزایش چشمگیر شمار دانش آموزان استثنایی نسبت به سال های گذشته، بایـد متـذکر شـد که بـا توجه به آمار کل دانش آموزان اسـتثنایی، یعنی با احتساب حـداقل ۱۰ درصـد از کودکان مـدرسه رو (پیش دبستانی تا پایان دبیرستان) عده دانش آموزان استثنایی، حدود دو میلیون نفر تخمین زده می شود.

سازمـان آمـوزش و پرورش اسـتثنایی کشـور در جهت شـناخت، گزینش و جـایگزینی مطلـوب و تعلیم و تربیت همه کودکـان اسـتثنایی میهـن اسـلامی مـان راه درازی در پیش و مسـئولیت خطیری بر دوش دارد. قـدر مسـلم اسـت کـه در این میـان تربیت کارشـناسان، مشاوران و معلمان اسـتثنایی از اهم مسـئولیت هاست. شایان ذکر است که در کنار فعالیت های سازمان آموزش و پرورش اسـتثنایی، مراکزی نیز در تهران و شهرسـتان هـا برای نگهـداری، تربیـت و بـازپروری کودکـان اسـتثنایی معلـول تحت مسـئولیت سازمـان بهزیسـتی کشور یـا به صورت غیرانتفـاعی و خیریه،ماننـد آسایشـگاه کهریزک و موسـسه احیـای کودکـان استثنایی فعالیت دارند. اگر چه به ظاهر سازمان آموزش و پرورش استثنایی، سازمان بهزیستی و مراکز غیردولتی و

۱- . نشریه آماری سازمان آموزش و پرورش استثنایی، ۷۸-۱۳۷۸.

مؤسسات خیریه هرکدام مسئولیت و وظایف خاصی بر عهده دارند، اما در نهایت نوعی عدم هماهنگی در برنامه ریزی، شناخت، گزینش یا پذیرش، تعلیم و تربیت و بازپروری کودکان استثنایی در جامعه ما وجود دارد. به عنوان مثال سازمان آموزش و پرورش استثنایی اعلام می کند که صرفاً می تواند مسئولیت تعلیم و تربیت کودکان آموزش پذیر سنین مدرسه رو با شرایط خاصی و در حد مقررات بپذیرد و بقیه مسئولیت ها را متوجه سازمان های دیگر، همچون سازمان بهزیستی می داند؛ درحالی که سازمان بهزیستی نیز برای خود مسئولیت های ویژه ای قائل است.

واقعیت این است که با توجه به ماهیت امر آموزش و پرورش استثنایی که با تولد کودک استثنایی آغاز می شود و تا پایان حیات می بایست همراه او باشد، وجود نهاد هم آهنگ کننده یا سازمان مستقلی که مسئولیت شناسایی، آموزش و پرورش و بازپروری، ارشاد و هدایت کلیه افراد استثنایی را بر عهده داشته باشد کاملاً ضروری و اجتناب ناپذیر می نماید؛ و تنها در این صورت است که هزاران خانواده نیازمند به راهنمایی و مشاوره از نگرانی رها می گردند و در جامعه ما گامی دیگر در جهت تحقق آرمان های مقدس قانون اساسی جمهوری اسلامی برداشته می شود.

در حقیقت، شناسایی هرچه زودتر کودکان استثنایی، ضمن آن که فرصت لازم را (در شرایط بعد از تولد) برای هرگونه اقدام ممکن و مؤثر درمانی و پزشکی و اتخاذ تدابیر مربوط به پیشگیری از پیشروی احتمالی نارسایی ها بهتر فراهم می کند. به عنوان مثال، اگر پدر و مادری که تا آغاز سن مدرسه (پایان شش سالگی) ساده ترین تجارب، شیوه ها و مهارت های برقراری ارتباط، زبان و مکالمه را به کودک ناشنوای خود منتقل نکرده باشند، بالطبع کودک آن ها به هنگام ورود به مدرسه ناگهان با دنیای لب خوانی و هنر تلفظ کلمات و زبان اشاره ویژه ناشنوایان مواجه می شود که می بایست از سال ها پیش با این شیوه مأنوس می شده است. در اینجاست که زمان قابل ملاحظه ای از فرصت های آموزشی معلم به ناچار صرف اصلاح عادات ارتباطی نادرست و آموزش های ناصحیح قبلی کودک می گردد و حاصل آن عقب افتادگی آموزشی کودک از روند طبیعی برنامه های آموزشی خواهد بود که علّت عمده آن عدم توجه به وظایف و مسئولیت های این قبیل خانواده های استثنایی و ندادن آموزش لازم درباره تعلیم و تربیت کودکان استثنایی به آن هاست، لذا نه تنها شروع برنامه آموزش و پرورش استثنایی از بدو تولد کودک استثنایی امری است حیاتی، بلکه ادامه برنامه

آموزش و پرورش در جهت راهنمایی، مشاوره و هدایت مستمر بزرگ سالان استثنایی در زمینه های خانوادگی، رفاهی، شغلی و اجتماعی و نحوه ادامه تحصیلات عالیه برخی از دانش آموزان استثنایی نظیر دانش آموزان ناشنوا، نابینا و به خصوص تیزهوش که از سرمایه های ارزنده جامعه اند، کاملاً ضروری است.

اقدامات بایسته

با توجه به مراتب فوق و برای پر کردن شکاف های بزرگی که متأسفانه در قلمرو تعلیم و تربیت کودکان استثنایی وجود دارد، اقدامات زیر لازم به نظر می رسد:

الف) تهیه ابزارهای لازم برای مطالعه میزان هوش،(۱)

نوع شخصیت و هم چنین سنجش ویژگی های حسی و حرکتی کودکان (مانند بینایی و شنوایی)، قبل از آن که به مؤسسات آموزشی راه یابند.

ب) مطالعه همه کودکانی که به مدرسه راه می یابند با روش های علمی و تشکیل پرونده خاص برای هریک که حاکی از وضعیت ذهنی، جسمی و رفتاری دانش آموز باشد.

د) ایجاد، تقویت و گسترش دوره های تخصصی برای تحقیق درباره کودکان استثنایی و تربیت معلمان و کارشناسان تعلیم و تربیت کودکان استثنایی به میزان مورد نیاز در سطوح کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری.

در این ارتباط می بایست یادآور شد که به لطف خداوند منّان و پیگیری های مستمر، پس از تصویب و اجرای برنامه های روان شناسی و آموزش استثنایی در مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد، اخیراً (آبان ماه ۱۳۷۸) برنامه دکتری روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی نیز توسط شورای عالی برنامه ریزی وزارت فرهنگ و آموزش عالی به تصویب رسید و دانشگاه های واجد شرایط کشور در مقطع دکتری نیز در رشته روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی فعال خواهند بود.

۱- . لازم به تذکر است که به لطف خداوند منان در پی بیش از ده سال تلاش، تهیه آزمون هوش تهران - استنفرد - بینه (B.S.T) در دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران با مسئولیت مؤلف به عنوان مجری طرح و همکاری فنی جناب آقای دکتر هومن و همیاری جمعی از اساتید به پایان رسیده و آماده بهره برداری است.

شایان ذکراست که به نظر بسیاری از متخصصان،(۱)

پیشرفت آموزش و پرورش کودکان استثنایی به سبب تعمقی که لازمه این قبیل تحقیقات است، اصول تربیت هایی را آشکار می سازد که می تواند به بهبود کیفیت آموزش و پرورش کودکان عادی نیز کمک کند.

ه) تأسیس مؤسسات آموزشی و توان بخشی خاص برای کودکان استثنایی با تدوین برنامه هایی که در کلاس های مشترک و با روش های آموزش و پرورش انفرادی درباره کودکانی با ویژگی های متفاوت قابل اجرا باشد.

و) تدوین برنامه جامع اطلاع رسانی برای آگاه کردن والدین این قبیل کودکان و جلب توجه آنان به این که هرچه کودکان استثنایی زودتر شناسایی شوند، آسان تر و بهتر می توان به یاری آنان شتافت.

ز) تأسیس مراکز راهنمایی و مشاوره والدین، به خصوص مشاوره ژنتیکی، یکی از اقدامات بسیار مهم و حیاتی در این زمینه است.

ح) تهیه و تدوین مواد آموزشی کاربردی،(۲)

(به ویژه خواندن و حساب کردن) به ویژه برای دانش آموزان آهسته گام یا عقب مانده ذهنی و ناشنوا.

ط) طراحی، تأسیس و اداره مراکز آموزشی و توان بخشی جامع و هدایت شده شغلی و حرفه ای برای نوجوانانی که با عقب ماندگی ذهنی و ناتوانایی های حسی و حرکتی مواجه اند.

ی) اتخاذ تدابیر لازم برای پیشگیری از وقوع معلولیت های ذهنی و جسمی و حسی و حرکتی با همکاری و هماهنگی وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، صداوسیما و دیگر سازمان های ذی ربط و مؤثر. تردیدی نیست که درصد قابل توجهی از معلولیت های مختلف با ارائه مشاوره های فردی و ژنتیکی قبل از ازدواج، آموزش های دوران بارداری، ملاحظات و مراقبت های زمان تولد، دقت در مراحل اولیه رشد، به خصوص دوره شیرخواری و پیش دبستانی قابل پیشگیری است.

دانشجویان رشته روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی

تا قبل از پیروزی انقلاب اسلامی فقط یک مرکز تربیت معلم استثنایی با برنامه آموزشی یک ساله زیر نظر وزارت آموزش و پرورش دایر و فعال بود.

۱- . ژان شاتو: مربیان بزرگ، ترجمه غلامحسین شکوهی، تهران، ۱۳۵۵، دانشگاه تهران، صفحات ۱۳۶ و ۲۷۰.

۲- . Functional Teaching Materials

بعد از پیروزی انقلاب اسلامی برنامه یک ساله تربیت معلم استثنایی با بازنگری و اصلاحات لازم به برنامه دو ساله(فوق دیپلم) تغییر یافت و دوره کاردانی تربیت معلّم استثنایی در چند رشته مورد نیاز با پذیرش دانشجو از نقاط مختلف کشور فعّال گردید. به موازات برنامه های مراکز تربیت معلّم که بعضاً با برگزاری دوره های تکمیلی در سطح کارشناسی، مسئولیت تربیت معلّمان ویژه را عهده دار گردید، برنامه کارشناسی روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی در سطح آموزش عالی به تصویب رسید و تعدادی از دانشگاه های کشور مجری این برنامه شدند. بعد از گذشت چند سال از فارغ التحصیلی دانشجویان دوره کارشناسی کودکان استثنایی، کمیته برنامه ریزی کودکان استثنایی، برنامه آموزشی روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی را در سطح کارشناسی ارشد تهیه و تصویب کرد. با این ابلاغ این برنامه به دانشگاه های کشور تعداد قابل توجهی از دانشگاه های دولتی و آزاد اسلامی مجری این برنامه شدند.

با توجه به اهمیت و ضرورت گسترش رشته روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی و نیاز روز افزون جامعه و مدارس و مراکز آموزشی، مشاوره ای، توان بخشی و تحقیقاتی به فارغ التحصیلان این رشته، به ویژه در سطوح کارشناسی ارشد و دکترا، کمیته برنامه ریزی کودکان استثنایی با بررسی و مطالعه جامع و در نظر گرفتن یافته ها و تازه های این رشته در کشورهای پیشرفته و نیازهای خاص جامعه اسلامی ایران، در سال ۱۳۷۸ برنامه دکتری روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی را تهیه و تدوین کرد و این برنامه پس از تصویب مراجع ذی ربط برای اجرا به دانشگاه های واجد شرایط کشور ابلاغ گردید. امید است در سال های آتی شاهد اشتغال به تحصیل دانشجویان محقق در مقطع دکتری رشته کودکان استثنایی در کشور باشیم.

فارغ التحصیلان رشته کودکان استثنایی

فارغ التحصیلان رشته روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی در مقاطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری می توانند در زمینه های زیر فعالیت مؤثر و پربرکتی داشته باشند:

مربیگری کودکان استثنایی: همه ساله سازمان آموزش و پرورش استثنایی و

سازمان بهزیستی و بسیاری از مراکز استثنایی غیردولتی به خدمات فارغ التحصیلان رشته های کودکان استثنایی برای مربیگری و عهده دار شدن مشاغل آموزشی در مدارس و مراکز استثنایی نیاز دارند.

کارشناسی و مربیگری ویژه در مدارس عادی: مدارس عادی، به خصوص در مقطع ابتدایی، همواره حداقل به وجود یک نفر کارشناس کودکان استثنایی نیاز دارند. چرا که درصد قابل ملاحظه ای از کودکان استثنایی با نارسایی های پنهان و آشکار ذهنی و جسمی و حسی و حرکتی در مدارس عادی ثبت نام می کنند و این امری است طبیعی. برای هدایت این قبیل دانش آموزان و همیاری معلمان، وجود معلم ویژه و کارشناس خبره کودکان استثنایی در هر مدرسه ابتدایی در شهرها و روستاها امری است لازم و ضروری.

مشاوره در مدارس عادی و استثنایی: جمعی از فارغ التحصیلان رشته های روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی در جایگاه مشاور می توانند راهنمای خوبی برای بسیاری از اولیای دانش آموزان استثنایی و مربیان این کودکان باشند. وجود چنین مشاوران ویژه ای در مدارس عادی و استثنایی، واحدهای سازمان و مراکز بهزیستی امری است کاملاً لازم.

مشاوره خانواده: ارائه خدمات مشاوره ای در مراکز مشاوره به والدین کودکان استثنایی و داوطلبان ازدواج بالأخص زمانی که قرابت و خویشاوندی دارند از نیازهای مهم در قلمرو روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی است.

تدریس در دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی: همه ساله دانشگاه های مختلف برای تدریس در مقاطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری نیاز مبرم به وجود فارغ التحصیلان موفق، متخصص و متعهد در دانشگاه های داخل و خارج از کشور در زمینه کودکان استثنایی دارند.

ترجمه و تألیف منابع علمی در قلمرو کودکان استثنایی: ترجمه و تألیف کتاب های ارزشمند و نوین و مؤثر برای دانشجویان و کارشناسان و محققان و اولیا و

مربیان در گستره کودکان استثنایی از ضرورت های بسیار مهم توسعه رشته روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی است.

انجام تحقیقات نظری و پژوهش های کاربردی: برخی از فارغ التحصیلان رشته های کودکان استثنایی می توانند در بخش تحقیقات مشغول شوند و تحقیق در زمینه های زیر را عهده دار گردند:

۱- شناخت ویژگی های کودکان استثنایی.

۲- همه گیر شناسی و سبب شناسی معلولیت ها و نارسایی ها، روش های پیشگیری از معلولیت ها.

۳- انجام مطالعات ژنتیکی و محیطی و تحقیقات بین فرهنگی و بین المللی درباره معلولیت های ذهنی و جسمی و مطالعه و طراحی روش های مؤثر آموزشی و توان بخشی افراد استثنایی، نحوه بهره بری از تازه های پزشکی و یافته های عرصه پزشکی در بهبود وضعیت آموزشی و توان بخشی افراد استثنایی.

در دنیای امروز با پیشرفت روزافزون علوم و فناوری نوین، شناخت هرچه بیشتر ویژگی های زیستی، شناختی، روانی و اجتماعی کودکان و نوجوانان و ضرورت توجه ویژه به تفاوت های فردی و تدریس برنامه های آموزشی تخصصی در رشته روان شناسی و آموزش استثنایی از والاترین جایگاه و منزلت برخوردار است و در سال های اخیر در غالب کشورهای پیشرفته اقبال فوق العاده ای از سوی دانشجویان هوشمند برای تحصیل و تحقیق در رشته های تخصصی کودکان استثنایی صورت پذیرفته است.

هنوز میزان دانسته های ما در قلمرو ویژگی های کودکان استثنایی و علل بسیاری از معلولیت های ذهنی و حرکتی بسیار ناچیز و محدود است. بدون تردید در آینده ای نه چندان دور صاحب نظران متخصصان رشته کودکان استثنایی دریچه های علمی نوینی را به روی پژوهشگران و علاقه مندان این رشته خواهند گشود.

منابع

افروز، غلامعلی: مقدمه ای بر روان شناسی و آموزش و پرورش استثنایی، انتشارات دانشگاه تهران، چاپ هفدهم، تهران ۱۳۷۸.

افروز، غلامعلی و هومن، حیدر علی: تهیه آزمون هوش، انتشارات دانشگاه تهران، چاپ

ص: ۲۷

دوم، تهران ۱۳۷۷.

افروز، غلامعلی: «گذری بر کودکان استثنایی»، نشریه علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران ۱۳۶۸.

پاینده، ابوالقاسم: نهج الفصاحه، سازمان انتشارات جاویدان، تهران ۱۳۶۰.

سازمان آموزش و پرورش استثنایی(۸-۱۳۷۷)، نشریه آماری.

شکوهی، غلامحسین: مربیان بزرگ، انتشارات دانشگاه تهران، تهران ۱۳۵۵.

مکارم شیرازی، آیت اللّه ناصر (مترجم)، ترجمه قرآن کریم، انتشارات دارالقرآن، تهران ۱۳۷۴.

.Kirk, A.S (۱۹۸۹): Education Of Exceptional Children, Boston-

.Lane, H. (۱۹۷۶): The Wild Boy Of Avayron. Cambridge, Mass. Harvard Press-

Milton, V. Wisland, T.D Raughn (۱۹۸۶):«Administrative Problemes In Spicial Education »,-
.Exceptional Children, Xxx ۱, No ۲

.Unesco, (۱۹۹۹): Current Surveys And Research, Special Education Statistics-

.(U.S. Office Of Education, Bureau Of Education For Handicapped (۱۹۹۴-

ساختار آموزش و پرورش دانش آموزان معلول جسمی حرکتی

دفترچه ای با عنوان «ساختار آموزش و پرورش دانش آموزان معلول» با امضای حمیدرضا حاج بابایی (وزیر آموزش و پرورش وقت و رئیس شورای سازمان آموزش و پرورش استثنایی) در سال ۱۳۸۸ به همه واحدهای آموزشی در سراسر ایران ابلاغ شد. معاونت برنامه ریزی آموزشی و فرهنگی آن را منتشر و پخش کرد.

این دفترچه شامل اطلاعات سودمند درباره ماهیت و هویت دانش آموز معلول و وضعیت تحصیلی او در مقطع های پیش دبستانی تا متوسطه است. یعنی مسیر و مراحل تحصیل کودکی که می خواهد در این نظام تحصیل کند را به خوبی نشان می دهد و تکلیف او را مشخص می سازد. البته دانش آموزان نابینا و ناشنوا و دیگر انواع دانش آموزان با معلولیت های دیگر در این دفترچه نیامده اند.

هدف کلی

ماده ۱: با رعایت چارچوب اهداف نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی هدف ویژه از آموزش و پرورش کودکان و دانش آموزان معلول جسمی - حرکتی رسیدن به سازگاری شخصی، کفایت اجتماعی و خودکفایی اقتصادی است. حصول به این اهداف از طریق شناسایی، تشخیص و ارزیابی به هنگام در حیطه های شناختی، روانی حرکتی و عاطفی همگام با ارائه خدمات آموزشی و توانبخشی، مشاوره و آموزش هدف دار والدین صورت می پذیرد.

تعریف کودکان و دانش آموزان معلول جسمی - حرکتی

ماده۲: به فردی کودک/ دانش آموز معلول جسمی - حرکتی اطلاق می شود که علی رغم دارا بودن هوش مرزی به بالا دچار معلولیت در اندام های فوقانی (دست ها) و تحتانی (پاها) و یا هر دو بوده به طوری که با خدمات توانبخشی مؤثر می تواند از امکانات آموزشی بهره مند شود.

ص: ۲۹

دوره های آموزشی

ماده ۳: آموزش و پرورش کودکان و دانش آموزان معلول جسمی - حرکتی دارای دوره های ذیل می باشد:

* دوره پیش دبستان

* دوره ابتدایی

* دوره راهنمایی

* دوره متوسطه

ماده ۴: اشتغال به تحصیل در دوره های ابتدایی، راهنمایی و متوسطه به صورت تلفیقی / فراگیر از اولویت برخوردار است.

ماده ۵: سازمان آموزش و پرورش استثنایی به تناسب نیازمندی های کودکان و دانش آموزان در کلیه پایه ها و مقاطع تحصیلی به ارائه خدمات توانبخشی اقدام نماید.

دوره پیش دبستان

ماده ۶: این دوره شامل دو بخش است:

۱- از بدو تشخیص تا ۴ سالگی

۲- از ۴ تا ۶ سالگی به صورت برنامه ۲ ساله آمادگی

برنامه این دوره شامل آموزش مهارت های مطلوب فرزندپروری و مشاوره به والدین و توانبخشی و آموزش مهارت های شناختی، خودیاری، ارتباطی (زبانی/ گفتاری)، اجتماعی و حرکتی به کودکان می باشد.

سازمان آموزش و پرورش استثنایی موظف است زمینه تشخیص به موقع در پایین ترین سن ممکن را فراهم آورد.

ماده ۷: از زمان تشخیص تا قبل از چهار سالگی محور فعالیت بر آموزش کودکان در حضور والدین و با مشارکت آنان استوار خواهد بود که طی آن راهکارهای توانبخشی و آموزش و پرورش نوآموزان معلول جسمی - حرکتی به آنان آموزش داده می شود. آموزش و توانبخشی کودک به روش طبیعی از سوی والدین تحت نظارت کادر متخصص صورت خواهد گرفت.

ماده ۸: گذراندن دوره آمادگی برای دانش آموزان الزامی است.

تبصره: از آنجایی که موفقیت در گذراندن پایه آمادگی برای ثبت نام دانش آموزان در پایه اول الزامی است نوآموزان مذکور در صورت تقاضای والدین با تشخیص آموزشگاه می توانند در آزمون پایه آمادگی که به وسیله آموزشگاه برگزار می شود شرکت کنند و در صورت موفقیت با رعایت سایر ضوابط در پایه اول ابتدایی ثبت نام نمایند.

ماده ۹: کودکان معلول جسمی - حرکتی پس از دوره پیش دبستانی ترجیحاً برای تحصیل به صورت تلفیقی/ فراگیر هدایت خواهند شد مگر در شرایطی که امکان تحصیل در مدارس عادی را دارا نباشند که شرایط این گونه کودکان در شیوه نامه مربوطه تصریح خواهد شد.

دوره ابتدایی تا متوسطه

ماده ۱۰: این دوره دارای ۵ پایه تحصیلی است. با عنایت به ویژگی های ذهنی این دانش آموزان نظام آموزشی و پرورشی آنان مشابه آموزش و پرورش عادی است.

سن ثبت نام و اشتغال به تحصیل مطابق با آیین نامه اجرایی می باشد.

ادامه تحصیل پس از مقطع ابتدایی به دو شکل ذیل میسر است:

الف - دوره راهنمایی تحصیلی

ماده ۱۱: این دوره دارای ۳ پایه است. با عنایت به ویژگی های ذهنی (بهره هوشی مرزی و بالاتر) این دانش آموزان نظام آموزشی و پرورشی آنان مشابه آموزش و پرورش عادی است.

سن ثبت نام و اشتغال به تحصیل مطابق با آیین نامه اجرایی می باشد.

ب - دوره راهنمایی تحصیلی پیش حرفه ای

ماده ۱۲: این دوره دارای ۳ پایه تحصیلی است. شرایط پذیرش و تحصیل در این دوره مطابق با آیین نامه های مربوطه می باشد.

ادامه تحصیل پس از دوره راهنمایی تحصیلی به دو شکل ذیل میسر است:

الف - دوره متوسطه (نظری، فنی حرفه ای و کاردانش)

ماده ۱۳: این دوره دارای ۳ پایه تحصیلی است. با عنایت به ویژگی های ذهنی (بهره هوشی مرزی و بالاتر) این دانش آموزان نظام آموزشی و پرورشی آنان مشابه آموزش و پرورش عادی است.

بررسی دیدگاه معلمان عادی و استثنایی و تلفیقی در مورد آموزش تلفیقی کودکان استثنایی(۱)

دکتر زینب خانجانی(۲)

علی بهاری(۳)

چکیده

هدف اصلی این پژوهش بررسی نظر معلمان در مورد آموزش تلفیقی کودکان استثنایی و عوامل مؤثر در این نوع آموزش بود. برای این منظور ۴۸۸ نفر معلم مدارس عادی و ۸۱ نفر معلم مدارس استثنایی به صورت نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای و ۱۱۶ معلم تلفیقی به روش نمونه برداری در دسترس انتخاب شدند. ابزار پژوهش به صورت دو پرسشنامه محقق ساخته شامل پرسشنامه جمعیت شناختی و پرسشنامه نظرسنجی معلمان تهیه گردید. پرسشنامه نظرسنجی معلمان در سه فرم خاص ساخته شد. همسانی درونی و قابلیت اعتماد پرسشنامه نظرسنجی به روش باز آزمایی مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج نشان داد که از نظر معلم ها آموزش روش های تدریس ویژه مهم ترین نیاز آموزشی معلمان تلفیقی است. همچنین محدود کردن تعداد دانش آموزان کلاس بهترین نوع حمایت از معلمان تلفیقی محسوب می شود. از سوی دیگر دیدگاه معلم های استثنایی، تحصیل کرده در رشته علوم تربیتی، معلم هایی که در دوره آموزش تلفیقی شرکت کرده بودند و معلم های مقاطع ابتدایی و متوسطه نسبت به آموزش تلفیقی به ترتیب مثبت تر از نگرش معلمان عادی، غیر علوم تربیتی، حضور نایافته در دوره آموزش تلفیقی و معلم های مقطع راهنمایی بود.

ص: ۳۲

۱- . پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، سال چهارم، شماره۱-۴، ۱۳۸۳، ص ۳۳-۵۰. لازم به توضیح است به منظور استفاده افراد دارای معلولیت از این پژوهش، ناچار بودیم متن را تا حدی ساده سازی کنیم. از این رو قسمت جداول را کلاً حذف کردیم.

۲- . استادیار دانشگاه تبریز

۳- . کارشناس آموزش کودکان استثنایی Email: alibah۵@yahoo. com

مقدمه

پیشگامان تعلیم و تربیت استثنایی در دهه های گذشته معتقد بودند که آموزش در مدارس و کلاس های ویژه متناسب با توانایی و نیازهای کودکان استثنایی است و بحث جداسازی و تشکیل مدارس و کلاس های ویژه را مطرح نمودند. آنها معتقد بودند تمرکز کودکان استثنایی، معلمان آموزش استثنایی، امکانات و تجهیزات خاص در یک محیط باعث تسهیل در ارائه خدمات می شود و امکان رشد مهارت های حرفه ای کودکان در چنین محیط هایی بیشتر می شود (هوسپیان، ۱۳۷۸). اما انتقادات نیرچه(۱) (۱۹۶۹) در دانمارک، دان(۲) (۱۹۶۸) در آمریکا و وارناک(۳) (۱۹۷۸) در انگلستان نسبت به جداسازی آموزش کودکان استثنایی، شعله ی نهضت عادی سازی (۴) و یکپارچه سازی(۵) را فروزان کرد. آنها پیشنهاد کردند، کودکان استثنایی(۶) باید در جریان اصلی آموزش و پرورش تحت تعلیم و تربیت قرار گیرند (به پژوه، ۱۳۷۶).

معرفی تحقیقات درباره نظام آموزش استثنایی و نظام های رقیب

از سال ۱۹۵۰ تا ۱۹۸۰ حداقل ۵۰ تحقیق در مورد کارآمدی آموزش در محیط های مجزا انجام گرفته و محققان کارآمدی آموزش مجزا را، به خصوص در مورد پیشرفت تحصیلی کودکان استثنایی زیر سؤال بردند. برخی از آنها در بررسی کارآمدی آموزش در محیط های مجزا به این نتیجه رسیدند که تنها توجیهی که می توان برای آموزش ویژه قابل قبول دانست، مربوط به منافعی است که برای معلم ها و دانش آموزان عادی دارد (کافمن(۷) و هالاهان (۸) ترجمه ماهر، ۱۳۷۲).

امروزه یکی از محورهای اصلی در بحث های مربوط به آموزش و پرورش کودکان استثنایی، آموزش تلفیقی است که در بستر فرهنگ انگلیسی پا گرفته است و تمام عناصری که در مفاهیم بهنجارسازی(۹) یا عادی سازی و محیطی با حداقل

۱- . Nerche

۲- . dunn

۳- . Warnok

۴- . Mainstreming

۵- . integration

۶- . Exceptional children

۷- . Kaffman,J

۸- . Hallahan,D

۹- . noormalization

محدودیت(۱) وجود دارد را شامل می شود (کله و چان، ترجمه ماهر، ۱۳۷۱).

تلفیق از نظر لغوی عبارتست از باهم آوردن و به هم پیوستن (فرهنگ معین، ۱۳۷۹)، این لغت در فرهنگ انگلیسی کودکان استثنایی معادل واژه Integration است. به عبارت دیگر در آموزش تلفیقی دانش آموز استثنایی در مدارس عادی و همراه با دانش آموزان عادی و با همکاری معلم های رابط که از سوی کارشناسان آموزش و پرورش استثنایی تعیین می شوند، به تحصیل می پردازند. دانش آموزی که برای آموزش تلفیقی در نظر گرفته می شود، دانش آموزی است که دارای محدودیت های جسمانی و ذهنی است اما درجه معلولیت او در حد خفیف(۲)

است، بنابراین با استفاده از وسایل کمک آموزشی و توان بخشی و معلم رابط قادر است در مدارس عادی به تحصیل بپردازد (کرک(۳)،

۱۹۹۶).

یکی از عناصر مهم در آموزش تلفیقی بحث معلم ها و نوع نگرش آنها به آموزش تلفیقی است. وجود نگرش های مثبت برای اجرای موفقیت آمیز برنامه های تلفیق از ضروریات اصلی برای ایجاد تعهد در کارگزاران و دست اندرکاران مربوط جهت به فعل رساندن تلفیق کامل و نیز سوق دادن هرچه بیشتر و کامل تر دانش آموزان استثنایی به سوی مدارس عادی است (هوسپیان، ۱۳۷۸).

نگرش معلم متغیری است که بر پیشرفت تحصیلی تأثیر معنی دار می گذارد و در واقع هرچه معلم نگرش مثبت تری نسبت به موضوع یکپارچه سازی داشته باشد پیشرفت تحصیلی دانش آموز بیشتر خواهد شد (مینایی و همکاران، ۱۳۸۰).

به همین دلیل گرایش برخی از پژوهش هایی که در این حیطه انجام شده است به سمت بررسی نگرش معلمان در مورد آموزش تلفیقی می باشد. در این مورد پژوهش سنتر وارد(۴) (۱۹۸۷) نشان داد که نگرش اکثریت معلم ها به نفع مفهوم یکپارچه سازی است و معلم هایی که از دوره آموزش تعلیم و تربیت ویژه برخوردار شده بودند مثبت تر از کسانی می اندیشیدند که از چنین آموزشی بهره مند نبودند و بسیاری از آنها معتقدند که برای موفقیت بیشتر این طرح باید تغییراتی در برنامه درسی عادی داده شود. (نقل از کله و چان ترجمه ماهر، ۱۳۷۶).

پژوهش وگل(۵) و همکاران (۱۹۹۹) درباره انطباق دهی برنامه های آموزشی برای

۱- . the least restrictive environment

۲- . mild

۳- . Kirk,s

۴- . centerward

٥- . vogel,S

دانش آموزان با ناتوانایی های یادگیری نشان داد که نگرش معلمان برحسب متغیرهای سن، رشته و مدرک تحصیلی و سابقه تدریس متفاوت است. کیس گلاوس[(۱)] و همکاران (۱۹۹۷) در بررسی نگرش معلم ها نسبت به آموزش تلفیقی نیز نتایج مشابه یافته های وگل را به دست آوردند.

لین[(۲)] و همکاران (۲۰۰۱) در پژوهشی نگرش کار درمانگرها و کمک درمانگرها را در مورد در برگیری فراگیر ساختن آموزش عادی برای کودکان استثنایی مورد بررسی قرار داده و یافته های این پژوهش نگرش مثبت آنها را اثبات کرد.

اپدال[(۳)] (۲۰۰۱) به بررسی نگرش معلمان عادی در مورد آموزش تلفیقی پرداخت. نتایج مؤید آن بود که ۶۰٪ از معلمان با چنین روشی موافق بودند. بسیاری از آنها اظهار داشته اند که سبک معماری مدارس عمومی با توجه به نیازهای کودکان استثنایی باید تغییر یابد.

یافته های پژوهشی آنه[(۴)] (۲۰۰۲) نشان داد که ۷۲٪ از معلمان آموزش تلفیقی را برای معلم ها تحمیلی می دانند، و معتقدند دانش آموزان استثنایی در مدارس عمومی مشکلات بزرگی دارند و بهتر است در مدارس استثنایی به تحصیل بپردازند.

نتایج تحقیق بال بونی[(۵)] (۲۰۰۰) نیز مؤید آن است که معلمان دارای تجربه آموزش های ویژه نسبت به معلم هایی که چنین تجربه ای را نداشته اند گرایش مثبت تری نسبت به آموزش تلفیقی دارند. همچنین والدینی که از وضعیت اقتصادی بالایی برخوردار بودند گرایش مثبت تری نسبت به آموزش تلفیقی داشتند.

در چند پژوهش نگرش معلمان ایران نیز در مورد آموزش تلفیقی بررسی شده است. به طور مثال حسن زاده (۱۳۷۷) نظرات والدین و معلمان را در این مورد بررسی کرده است. نتایج این پژوهش نشان داد ۵۰٪ معلمین تلفیقی و ۹۷٪ معلمین عادی با آیین نامه ها و دستورالعمل های آموزشی تلفیقی آشنایی ندارند.

مینایی، ویسمه و حسن زاده (۱۳۸۰) در پژوهشی

۱- Kis-Glavas,L .

۲- Lynn,G .

۳- Opdal,L .

۴- Anne,H .

۵- Balboni,G .

عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کم شنوای تلفیقی را بررسی کردند نتایج حاکی از آن بود که عوامل نگرش و سابقه معلم ها و دریافت خدمات توانبخشی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کم شنوای تلفیقی مؤثر است.

یافته های پژوهشی گنجی (۱۳۷۲) نیز نشان داد که نگرش معلمان استثنایی نسبت به دانش آموزان عقب مانده ذهنی و یکپارچه سازی آموزشی آنها، از نگرش معلمان عادی مثبت تر است.

تعدادی از پژوهش های این حوزه نیز میزان تأثیر آموزش تلفیقی بر پیشرفت تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن را بررسی کرده اند. برنیکه[۱] و توربه[۲] (۱۹۸۶) پژوهشی بر روی ۲۴۵ دانش آموز مبتلاـ به ناتوانی های شدید را که در مدارس عادی بودند انجام دادند. نتایج حاکی از آن بود که از بین عواملی مانند گروه همسالان، محیط فیزیکی و میزان حمایت از معلمان عامل گروه همسالان متغیر کلیدی محسوب می شود (کله و چان ترجمه ماهر، ۱۳۷۶).

توماس[۳] و همکاران (۱۹۹۸) دریافتند که تأثیر آموزش تلفیقی بر روی پیشرفت تحصیلی و رشد اجتماعی دانش آموزان استثنایی از کم تا متوسط است. همچنین حضور دانش آموزان استثنایی در مدارس عادی هیچ گونه اثرات منفی بر روی دانش آموزان عادی ندارد. از سوی دیگر دو سوم معلم ها، ایده و روش آموزش تلفیقی را مورد تأیید قرار داده اند هرچند که این پذیرش، بیشتر جنبه نظری دارد تا عملی.

نتایج پژوهش کلوین[۴] و مورس[۵] (۱۹۸۵) حکایت از آن دارد که عملکرد دانش آموزان ناشنوای تلفیقی نسبت به دانش آموزانی که در مدارس مجزا درس می خوانند بهتر است.

پژوهش حاضر

به طور خلاصه هدف این پژوهش بررسی دیدگاه معلم های عادی، استثنایی و تلفیقی درباره آموزش تلفیقی می باشد. منظور از معلم تلفیقی معلمی است که در مدرسه عادی مشغول به تدریس است و در کلاس خود حداقل یک دانش آموز تلفیقی دارد و معلم استثنایی معلمی که در یکی از مدارس استثنایی یا کلاس های

۱- . Bernike

۲- . Torp

۳- . Thiomas,G

۴- . Kluwin,T

۵- . Mores,D

ضمیمه به دانش آموزان استثنایی تدریس می کند. معلم عادی کسی است که در مدرسه عادی برای دانش آموزان عادی تدریس می کند.

سؤال های پژوهشی

۱- طبق نظر معلم های عادی، چه نوع آموزش هایی برای معلمان تلفیقی در اولویت اول قرار دارد؟

۲- طبق نظر معلمان تلفیقی، چه نوع آموزش هایی برای معلمان تلفیقی در اولویت اول قرار دارد؟

۳- بر اساس نظر معلم های استثنایی، چه نوع آموزش هایی برای معلمان تلفیقی در اولویت اول قرار دارد؟

۴- طبق نظر معلم های استان آذربایجان شرقی، چه نوع آموزش هایی برای معلمان تلفیقی در اولویت اول قرار دارد؟

۵- بر اساس نظر معلم های عادی، چه نوع حمایتی از معلمان تلفیقی در اولویت اول قرار دارد؟

۶- بر طبق نظر معلم های تلفیقی، چه نوع حمایتی از معلمان تلفیقی در اولویت اول قرار دارد؟

۷- از نظر معلم های استثنایی، چه نوع حمایتی از معلمان تلفیقی در اولویت اول قرار دارد؟

۸- از نظر معلم های استان آذربایجان شرقی، چه نوع حمایتی از معلمان تلفیقی در اولویت اول قرار دارد؟

۹- از نظر معلم های عادی، استثنایی و تلفیقی، اولویت بندی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تلفیقی چگونه است؟

۱۰- آیا دید گاه معلمان نسبت به آموزش تلفیقی بر پایه نوع جنسیت، رشته و مدرک تحصیلی، مقطع تدریس، نوع مدرسه، نوع معلم و حضور در دوره آموزش تلفیقی متفاوت است؟

روش تحقیق

جامعه، نمونه و روش نمونه گیری

جامعه آماری این نوع پژوهش کلیه معلمان عادی، استثنایی و تلفیقی استان

آذربایجان شرقی است، که در سال تحصیلی ۱۳۸۲– ۱۳۸۱ در مقاطع ابتدایی، راهنمایی و متوسطه مشغول به تدریس بودند. با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای(۱) چند مرحله ای معلمان عادی و استثنایی و با استفاده از روش نمونه گیری در دسترس معلمان تلفیقی انتخاب شدند. تعداد کل آزمودنی های این پژوهش ۶۴۵ نفر می باشند که از این تعداد ۸۴۴ نفر معلم عادی ۱۱۶ نفر معلم تلفیقی و ۸۱ نفر معلم استثنایی بودند.

ابزار پژوهش

متناسب با سؤال های پژوهش دو پرسشنامه برای جمع آوری اطلاعات مورد نیاز تهیه گردید این پرسشنامه ها عبارتند از:

۱- پرسشنامه جمعیت شناختی معلمان:

این پرسشنامه برای جمع آوری اطلاعات جمعیت شناختی معلمان تهیه گردید و شامل اطلاعاتی در خصوص نوع مدرسه (استثنایی و عادی)، جنسیت، مدرك و رشته تحصیلی، مقطع تدریس، نوع معلم و شرکت یا عدم شرکت در دوره ضمن خدمت آموزش تلفیقی بود.

۲- پرسشنامه نظرسنجی از معلمان:

پرسشنامه نظرسنجی از معلمان دارای ۴۸ سؤال در مورد عوامل دخیل در آموزش تلفیقی بود. این عوامل بر اساس تحقیقات انجام گرفته، نظر کارشناسان آموزش و پرورش استثنایی و اساتید دانشگاهی شناسایی و در قالب سؤالاتی مختلف طرح شدند. فرم اول مقیاس چند درجه ای است که دارای ۱۹ سؤال بود، این پرسشنامه سه فرم داشت: فرم دوم اولویت بندی گزینه ها که دارای ۲۱ سؤال بود و فرم سوم چند جوابی بود که ۸ سؤال داشت. بعد از تدوین سؤالات و تهیه پرسشنامه روایی محتوایی آن توسط اساتید دانشگاهی بررسی و اصلاحات لازم انجام گرفت. همچنین در یک مطالعه مقدماتی(۲)

که بر روی ۵۰ نفر از معلمان (۳۰ نفر از معلمان عادی، ۱۰ نفر از معلمان استثنایی، ۱۰ نفر از معلمان تلفیقی) اجرا

۱- . multi-stage sampling

۲- . pilot study

گردید، اطلاعات اولیه جمع آوری شده و بر اساس اصول روان سنجی تعداد ۸ سؤال از پرسشنامه اولیه که از ویژگی های روان سنجی مطلوب برخوردار نبودند، حذف شدند. ۴ تا از این سؤال ها مربوط به مقیاس چند درجه ای بود که توان افتراقی آنها بسیار پایین بود و ۴ سؤال بعدی مربوط به سؤال های اولویت بندی (وسایل کمک آموزشی و توانبخشی مورد نیاز دانش آموزان تلفیقی) بود که تعداد زیادی از معلمان معتقد بودند که سؤال های فوق خارج از سطح توان آنهاست و در مورد وسایل کمک آموزشی و توانبخشی مورد نیاز دانش آموزان تلفیقی اطلاع چندانی ندارند که حذف گردیدند. در نهایت این پرسشنامه در سه فرم اصلی دارای ۱۵ سؤال درجه بندی، ۱۷ سؤال اولویت بندی و ۸ سؤال چند جوابی اجرا شد.

ارزیابی قابلیت اعتماد(۱) ابزار پژوهش

به منظور محاسبه قابلیت اعتماد پرسشنامه نظرسنجی معلمان ابتدا پرسشنامه مذکور بر روی یک گروه از آزمودنی ها اجرا و سپس در فاصله زمانی کوتاه دوباره و در همان شرایط بر روی همان آزمودنی ها مجدداً اجرا شد. ضریب همبستگی حاصله برای سؤال های مقیاس چند درجه ای (فرم اول) ۸۲٪ و سؤال های اولویت بندی (فرم دوم) ۶۹٪ و سؤال های چند گزینه ای (فرم سوم) ۷۰٪ بود. ضریب همسانی درونی برای سؤال های مقیاس چند درجه ای (فرم اول) با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر ۸۵٪ بود.

روش اجرای اصلی پژوهش

پس از اجرای مطالعه مقدماتی به منظور اجرای اصلی پژوهش معرفی نامه ها تهیه گردید و در یک جلسه توجیهی نحوه اجرای پژوهش و تکمیل پرسشنامه ها برای دستیاران توضیح داده شد و سپس پرسشگرها با هماهنگی قبلی در مدرسه حاضر شده و هدف های طرح را به مدیر مدرسه توضیح داده و بعد از توجیه مدیر مدرسه، نمونه مورد نظر به طور تصادفی انتخاب می شد و اهداف پژوهش و نحوه تکمیل پرسشنامه به آنها توضیح داده می شد و فرم ها بعد از تکمیل جمع آوری می شدند.

۱- . reliability

یافته ها و نتیجه گیری

نخستین یافته این پژوهش آن است که دیدگاه معلم های استثنایی از دیدگاه معلم های تلفیقی نسبت به آموزش تلفیقی مثبت تر است و نیز دیدگاه معلم های تلفیقی از دیدگاه معلم های عادی نسبت به آموزش تلفیقی مثبت تر است. تحلیل داده های گردآوری شده توسط گنجی (۱۳۷۲) نشان داده است که نگرش معلمان استثنایی نسبت به دانش آموزان عقب مانده ذهنی و یکپارچه سازی آموزشی آنها، از نگرش معلمان عادی مثبت تر است که با نتایج این طرح همخوانی دارد. تجربه نشان داده است که موانع اجرای یک ایده و روش جدید در یک محیط قدیمی به عواملی مانند ۱- عدم درک منطقی اهداف و گستره موضوع ۲- فقدان مهارت های لازم در مورد آن روش جدید ۳- محدودیت منابع ۴- فقدان سازمان دهی مناسب و غیره... بستگی دارد. احتمال دارد در استان آذربایجان شرقی به خصوص معلم های عادی از اهداف و گستره آموزش تلفیقی اطلاع دقیقی نداشته باشند و در مقایسه با معلمان استثنایی و تلفیقی تماس اجتماعی بسیار اندکی با کودکان استثنایی داشته باشند و یا اصلاً تماس و ارتباطی نداشته باشند و نتیجتاً اطلاعات کافی در مورد این کودکان ندارند و از همه مهم تر آموزش اولیه معلم ها در مراکز تربیت معلم و دانشگاه ها به گونه ای است که آنها مهارت های لازم برای مشارکت در برنامه های آموزش تلفیقی را کسب کنند. در نهایت عواملی مانند محدودیت منابع مالی و انسانی و فقدان سازمان دهی مناسب کلاسی باعث شده است که معلم های عادی استان با اجرای آموزش تلفیقی زیاد موافق نبوده و نتیجه چنین ابهامی به نوبه خود استرس زا خواهد بود. از آنجا که این معلم ها دیدگاه روشنی از آموزش تلفیقی ندارد و تصور عمده آنها بر محور افزایش مشکلات و سختی کار معلم عادی قرار دارد. در نتیجه نگرانی از عدم کارایی معلم عادی از تدریس به کودک استثنایی، نداشتن امکانات آموزشی ویژه، عدم آگاهی از ویژگی های کودکان استثنایی به نوعی به احساس عدم اعتماد و اطمینان به خود منجر گردیده و همین مسئله، عامل اصلی مخالفت معلمان عادی محسوب می گردد. اگر به تحلیل عمیق تر این مخالفت بپردازیم شاید بتوان گفت که معلمان عادی به نوعی در هنگام پاسخ دادن به سؤالات پرسشنامه ناهشیارانه خود را یک عضو مشارکت کننده در طرح آموزش تلفیقی تصور کرده اند و چون از آینده مبهم چنین مشارکتی و پیامدهای آن (افزایش استرس شغلی و بالا رفتن درجه دشواری کار آموزش) دچار نگرانی خاص

می شدند در نتیجه بدون تأمل عمیق در مورد آن، صرفاً بر مبنای مشکلات ایجاد شده احتمالی آن را رد کرده اند.

یکی از یافته های دیگر این پژوهش حاکی از آن بود که معلم های شرکت کننده دوره ضمن خدمت آموزش تلفیقی دیدگاهشان مثبت تر از دیدگاه معلم هایی است که در دوره آموزش تلفیقی حضور نیافته اند. نتایج فوق با گزارش پژوهشی سنتر وارد (۱۹۸۷) و گنجی (۱۳۷۲) همخوانی دارد. تبیین احتمالی این یافته آن است که این معلم ها در مورد هدف ها و گستره موضوع آشنایی و آگاهی داشته اند در نتیجه حالت ابهام زایی این روش برای آنها کمتر بوده است. و همچنین تا حدودی مهارت های لازم برای حضور در طرح را کسب نموده اند در نتیجه استرس ناشی از کاربرد روش جدید در آنها کمتر از گروه دیگر است. سومین یافته این تحقیق نشان داد معلم هایی که دارای رشته تحصیلی علوم تربیتی هستند، دیدگاهشان مثبت تر از معلم هایی است که رشته تحصیلی آنها غیر علوم تربیتی است که با نتایج پژوهشی گنجی (۱۳۷۲)، وگل (۱۹۹۹) و کیس گلاوس (۱۹۹۷) همخوانی دارد. تبیین احتمالی این یافته آن است که در رشته علوم تربیتی معلم ها واحدهایی را در رابطه با کودکان استثنایی گذرانیده اند به خصوص در درسی تحت عنوان «آموزش و پرورش کودکان استثنایی» با ویژگی های شناختی، عاطفی و اجتماعی انواع کودکان استثنایی آشنا شده و شیوه های مختلف آموزش و تدریس به این کودکان را بررسی کرده اند، بنابراین به نقص ها و معایب آموزش مجزا آشنایی دارند و از علت وجودی آموزش تلفیقی تا حدودی آشنا هستند پس واقع بینانه تر می توانند مسائل را مورد بررسی و نقد قرار دهند.

یکی از یافته های این پژوهش آن است که معلم ها از میان چهار نوع حمایت شامل: ۱- محدود کردن تعداد دانش آموزان کلاس ۲- وجود یک کارشناس آموزش استثنایی در مدارس ۳- افزایش حقوق معلم های تلفیقی ۴- دسترسی سریع و آسان به وسایل کمک آموزشی و توان بخشی، گزینه اول یعنی محدود کردن تعداد دانش آموزان کلاس را به عنوان اولویت اول معرفی نموده اند که با نتایج پژوهش سنتر وارد (۱۹۸۷) مغایرت دارد. زیرا در آن پژوهش معلم ها به وجود یک متخصص آموزش استثنایی در مدرسه تأکید نموده اند. درحالی که معلم های استان با توجه به وضعیت مدارس و تراکم کلاس ها به جای کارشناس آموزش استثنایی محدود کردن تعداد دانش آموزان کلاس را به عنوان اولویت اول انتخاب نموده اند. تبیین

احتمالی این نگرش می تواند از سویی تراکم فعلی کلاس ها و فشاری که این معضل به معلم و کیفیت کار او وارد می سازد و از سوی دیگر احتمالاً- چون معلمان استان تصور می کنند در آموزش تلفیقی حتماً باید از آموزش انفرادی آن هم توسط خودشان (شخص معلم) استفاده گردد، یعنی برگزاری جلسات جبرانی به صورت فردی برای دانش آموز استثنایی، بنابراین برای آموزش انفرادی نیاز به تعداد اندک و محدود دانش آموز در کلاس دارند تا بتوانند به پیشرفت کودک استثنایی کمک نمایند. در واقع تصور معلم های استان آن است که وجود دانش آموز استثنایی در کلاس عادی وقت زیادی برای یادگیری و آموزش به خود اختصاص می دهد، که هم از معلم کلاس انرژی زیادی را می طلبد و هم فرصت کمتری برای رسیدگی به سایر کودکان عادی را ایجاب می کند. به همین دلیل آنان معتقدند که بهترین نوع حمایت از معلم تلفیقی کاهش تعداد دانش آموزان است.

یکی دیگر از نتایج این پژوهش مؤید آن است که از نظر معلم ها آموزش روش های تدریس ویژه به معلمان در دوره های ضمن خدمت به عنوان یک نیاز آموزشی مهم قلمداد شده است. به طوری که از بین آموزش های مختلف به این نوع آموزش اولویت اول اختصاص داده شده است.

در یک تحلیل دیگر بر روی یافته ها، مهم ترین عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی از دیدگاه معلم ها به ترتیب، آموزش معلم ها، رضایت شغلی معلم ها، تجهیز مدارس به وسایل کمک آموزشی و توان بخشی و حمایت از معلمان می باشد. این نتایج با نتایج پژوهش مینایی و همکاران (۱۳۸۰) که گزارش می کنند از میان عوامل مؤثر، استفاده از وسایل کمک شنیداری، سابقه تدریس و تجربه معلم، دریافت خدمات توان بخشی و شدت اختلال شنوایی به ترتیب از جمله عوامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی دانش آموز نیمه شنوای تلفیقی است. هرچند عامل اول یعنی وسایل کمک آموزشی و خدماتی در پژوهش حاضر و هم در پژوهش مینایی مورد تأکید قرار گرفته است، اما در سایر عوامل تا حدودی با یکدیگر مغایرت دارند. به عنوان مثال معلمان استان آذربایجان شرقی بیش از هر عاملی بر مهارت و آموزش خاص یا ویژه معلمان تأکید کرده اند.

بالاخره یکی دیگر از یافته های پژوهش حاضر نشان داد دیدگاه معلم های راهنمایی منفی تر از دیدگاه معلم های ابتدایی و متوسطه است. این یافته پژوهش حاضر با نتایج پژوهشی سنتر وارد (۱۹۸۷) مغایرت دارد. شاید بتوان چنین تبیین

کرد که چون در مقطع راهنمایی دوره نوجوانی آغاز می شود و از آنجا که خود دوره نوجوانی بحران ها و مشکلات عدیده ای را هم برای نوجوان و هم برای مسئولین مدارس و والدین ایجاد می کند، به همین دلیل تصور معلم های راهنمایی آن است که به دلیل حساسیت این دوره و فراوانی مشکلات و افت تحصیلی دانش آموزان این مقطع نمی توان عامل دیگری را نیز (ورود دانش آموز استثنایی) که به احتمال زیاد عامل خطرزایی هم برای عملکرد تحصیلی نوجوانان و هم برای رفتارها و خصوصیات شخصیتی آنان محسوب می شود، بدان اضافه کرد. در واقع تصور معلم راهنمایی آن است که با ورود یک کودک استثنایی به مدارس راهنمایی قطعاً مشکلات افزایش خواهد یافت.

منابع

به پژوه، احمد (۱۳۷۶). یکپارچه سازی و اصلاح نگرش نسبت به افراد عقب مانده ذهنی، خلاصه مقالات همایش نخستین کنگره علمی عقب مانده ذهنی. تهران: دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی و معاونت توانبخشی سازمان بهزیستی کشور.

حسن زاده، سعید (۱۳۷۷). ارزشیابی مقدماتی آموزش و پرورش تلفیقی دانش آموزان دچار آسیب شنوایی. تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی.

ساموئل، کرک و جیمز، گالاگر (۱۹۹۳). آموزش و پرورش کودکان استثنایی، ترجمه جوادیان، مجتبی (۱۳۷۶). مشهد: آستان قدس رضوی.

فیلیپ، ویلیام (۱۹۸۸). فرهنگ کودکان استثنایی، ترجمه به پژوه و همکاران (۱۳۷۵). تهران: انتشارات بعثت.

کافمن، جیمز و هالاهان، دانیل (۱۹۸۸). تعلیم، تربیت کودکان استثنایی. ترجمه ماهر، فرهاد (۱۳۷۲). تهران: انتشارات رشد.

کله پترجان لورنا (۱۹۹۰). روش ها و راهبردها در تعلیم و تربیت کودکان استثنایی. ترجمه فرهاد ماهر (۱۳۷۶). تهران: انتشارات قومس.

گنجی، کامران (۱۳۷۲). بررسی تأثیر تماس اجتماعی بر نگرش معلمان دبستان های استثنایی و عادی نسبت به دانش آموزان عقب مانده ذهنی و یکپارچه سازی آموزشی آنها. پایان نامه (کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبایی.

مینایی، اصغر و ویسمه، علی اکبر و حسن زاده، سعید (۱۳۸۰). عوامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کم شنوای تلفیقی. فصلنامه پژوهشکده کودکان استثنایی. شماره ۴ تابستان ۱۸.

هوسپیان، آلیس (۱۳۷۸). مقدمه ای بر آموزش تلفیقی. تهران: پژوهشکده کودکان

ص: ۴۳

استثنایی.

Anne. Hurley. (۲۰۰۲). Teachers: Attitudes Toward the International of Disabled .Students in to their Classrooms

Balboni, Giulia Pedrabissi, Luigi. (۲۰۰۰). Atitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of the experience. .Education training in mental retardation developmental disabilities, ۳۵(۲) ۱۴۸-۱۵۹

Gitlow, Lynn (۲۰۰۱). Occupational therapy faculty attitudes toward the inclusion of students with disabilities in their educational programs. Occupational therapy journal .of research, ۲۱(۲) ۱۱۵ - ۱۳۱

Kis-Glavas, lelia. Nikolic. Branko. Igric Liljana. (۱۹۹۷). Teachers attitudes toward the integration of pupils with intellectual disabilities. Hrvatska revija za rehabilitacijska .(Faculty of special education and rehabilitation, ۳۳(۱) ۷۷-۸۹

Kluwin. T. Mores, D. (۱۹۸۵). The Effects if Integration in the Mathematic Achievement .of learing Impaired Adalescent. Exceptional children

Opdal, Liv Radi. Wormnaes, Siri, Habayeb, Ali. (۲۰۰۱). Teachers' opinions about inclusion: A pilot study in a Palestinian context. International journal of disability, .development and education. ۴۸(۲) ۱۴۳-۱۶۲

Thomas, Walker webb.j. (۱۹۹۸) the making it the inclusive school. London: Rout ledge

Vogel. Susan A.. Leyser, Yona, Wyland, Sharon, Brulle, Andrew. (۱۹۹۹). Students with learning disabilities in higher education: Faculty attitude and practices. Learning .disabilities research practice. ۱۴(۳) ۱۷۳-۱۸۶



از عادی سازی تا آموزش فراگیر، تحولی در نظام آموزشی / محمد عاشوری، سیده سمیه جلیل آبکنار

از عادی سازی تا آموزش فراگیر، تحولی در نظام آموزشی(۱)

محمد عاشوری(۲)

سیده سمیه جلیل آبکنار(۳)

چکیده

عـدالت از آرمان های والای تمام جوامع بشـری است. به نظر می رسد یکی از اساسـی ترین راهکارها برای دستیابی به عدالت همه جـانبه، تسـهیل دسترسـی همگـان به آمـوزش و پرورش فراگیر، به عنـوان یـک تحول در نظـام آموزشـی باشـد. هـدف از برقراری آمـوزش فراگیر، جسـتجو و درک نیازهـای آموزشـی برای تمـامی دانش آموزان است، بـا این وجود تمرکز این نظـام تحولی بر دانش آموزانی است که نسبت به طرد شدگی و محرومیت آسـیب پذیرند یا نیاز به آموزش ویژه دارند. متخصـصان تعلیم و تربیت به این نکته اذعان دارند که شـرایط حاکم بر نظام آموزشی ویژه در شرایط کنونی نمی تواند پاسخگوی نیازهای آموزشـی، روانی و اجتماعی دانش آموزان با نیازهای ویژه باشد. آنها بر این باورند که یک نظام آموزشـی مبتنی بر جداسازی افراد بر اساس ناتوانی و نقایص آنها، بالطبع باعث سوق دادن این گروه افراد به سوی انزواطلبی می شود. شکاف حاصل از این نـوع آمـوزش نه تنهـا دانش آموزان بـا نیازهـای ویژه را از ارتبـاط بـا دانش آموزان عـادی محروم می سـازد، بلکه به شـناخت نـادرست آنهـا نیز منجر می شود. ایجاد بستری مناسب در جامعه که بتوانـد پـذیرای دانش آموزان با نیازهای ویژه باشـد، امری ضروری به نظر می رسد. لذا توجه به آموزش فراگیر و برنامه ریزی برای اجرای آن ضـرورتی انکار ناپذیر است و بدیهی است که انجام این مهم باید هرچه زودتر آغاز

ص: ۴۵

۱- . مجله تعلیم و تربیت استثنایی، سال سیزدهم، شماره پیاپی ۸۱۷، ۱۳۹۲، ص ۴۹-۶۰.

۲- . دانشجوی دکتری روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی دانشگاه تهران

۳- . کارشناس ارشد روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی

گردد، تـا این دانش آموزان برای زیسـتن در جـامعه عادی، سازگاری بهتری داشـته باشـند. در این میان سـهم زیادی از مسائل مربـوط به این رویکرد تحولی، به آگـاهی معلمـان و مربیـان از چگونگی این نظـام آموزشـی تخصـیص می یابـد. این مقـاله به بررسـی دیـدگاه هـای بنیـادی در آموزش دانش آموزان بـا نیازهـای ویژه، فلسـفه آموزش فراگیر، ارزش ها و باورهای بنیادی، تحلیل موانع و فرصت ها، مشکلات موجود و توصیه هایی در مورد آموزش فراگیر می پردازد.

مقدمه

اهمیت آموزش و پرورش یـا تعلیم و تربیت را به عنوان مهم ترین عامـل رشـد انسـان، هیـچ گاه نمی توان در طول تاریـخ بشـر نادیـده گرفـت و بی شـک تـوجه بـه آن از جایگـاه و منزلت ویژه ای برخـوردار است. از این رو، در دهه هـای اخیر در حـوزه آموزش و پرورش افراد بـا توانـایی های گوناگون (دانش آموزان عادی و دانش آموزان با نیازهای ویژه)، رویـدادهای فراوانی رخ داده، پژوهش هـای بی شـماری صورت گرفته، انـدیشه های نوینی متبلور شـده، روش ها و راهبردهای گوناگونی مطرح و افق های روشـنی آشکار شده است (لورمن(۱) و همکاران/ به پژوه و خانزاده، ۱۳۹۱). اخیراً مهم ترین مسأله عمومی که توجه دولت هـای مختلف را به خود جلب کرده است آموزش دانش آموزان بـا نیازهـای ویژه و نیازهـای آموزشـی ویژه آنـان است (هورن بی(۲)، ۲۰۱۲).

بـدیهی است که اگر توسـعهٔ همه جانبه، آموختن برای بهتر زیسـتن مـدنظر باشد، باید نظام آموزشـی به طوری متحول گردد تا تمامی افراد حتی دانش آموزان دارای نیازهای ویژه نیز از حمایت های مورد نیاز بهره مند گردند.

نقد آموزش استثنایی و آغاز تحولات

در این راستا انتقادات نیرچه(۳) (۱۹۶۹)، دان(۴)

(۱۹۷۸) نسبت به جداسازی آموزش کودکان استثنایی، شعله نهضت عادی سازی و یکپارچه سازی(۵)

را فروزان کرد. آنها پیشنهاد کردند کودکان استثنایی باید در جریان اصلی آموزش و پرورش،

۱- Loreman .

۲- Hornby .

۳- Nerche .

۴- Dunn .

۵- Integration .

تحت تعلیم و تربیت قرار گیرنـد. با تغییر نگرش نسبت به آموزش دانش آموزان اسـتثنایی به تدریج اقدامات آموزشـی متحول شد و دیدگاه های زیر در طی چندین سال به ترتیب مورد توجه قرار گرفت (کاوال و فورنس،(۱)

۲۰۰۰).

نظام های آموزشی عادی، یکپارچگی و فراگیر

اکنون به مقایسه آموزش های بدیل استثنایی و تبیین ویژگی های چهار مدل آموزشی یعنی عادی، ویژه، یکپارچه و فراگیر می پردازیم:

الف) نهضت عـادی سـازی: این مفهوم زیربنـای اصـلی رشـد خـدمات انسـانی و اجتماعی برای دانش آموزان با ناتوانی ها بود (لورمن و همکـاران/ به پژوه و خانزاده، ۱۳۹۱). در این رویکرد، صاحب نظران آموزشـی به دنبال الگویی بودنـد که به وسـیله آن دانش آموزان بـا ناتوانی ها، بخشـی از ساعات مـدرسه را در بین دانش آموزان عادی بماننـد و در صورت لزوم از آموزش ویژه بهره مند شوند. هدف در عادی سازی این بود که دانش آموزان با ناتوانی ها هم از برنامه ریزی انفرادی در آموزش ویژه و هم از آموزش و پرورش عادی بهره مند شوند، ولی در عمل نه تنها این هدف میسر نگشت بلکه دانش آموزان با ناتوانی ها با رهاشدگی(۲) مواجه شدنـد به طوری که آموزش آنها ماننـد دانش آموزان عادی بود و از خـدمات ویژه و آموزش انفرادی بی نصـیب ماندنـد تـا ایـن کـه پس از تصـویب قـانون عمـومی ۱۴۲-۹۴ محیـط بـا کمـترین میزان محـدودیت(۳) مطرح شـد (هاردمن(۴) و همکاران/ علیزاده و همکاران، ۱۳۸۷).

ب) محیط با کمترین میزان محـدودیت: این قانون در سال ۱۹۷۵ تصویب شـد که هدف آن قرار دادن دانش آموزان با ناتوانی هـا در کنـار همسالاـن عـادی آنهـا بـا حـداکثر تناسب محیط آموزشـی است. محیط با کمترین میزان محـدودیت پیوسـتاری از آموزش در مـدارس عادی تا مـدارس ویژه و شـبانه روزی را در برمی گیرد که طبق این قانون، دانش آموز بر اساس توانمندی هـای خود در پیوسـتار جـا گمـاری قرار می گیرد. در پیوسـتار جـا گمـاری برای دانش آموزان با ناتوانی، گزینه های خـدمات آموزشی در شش سطح مطرح شده که در زیر ارائه شده است.

در بالاترین سطح (کلاس عادی) کمترین محدودیت در محیط یادگیری و

۱- . Kavale ; Forness

۲- . Hardman

۳- . Main dumping

۴- . Least Restrictive Environment

بیشترین تعداد دانش آموزان جای می گیرند. در سطح دوم دانش آموزان در کلاس عادی جا گماری شده و نیاز به معلم سیار[(۱)] است. در سطح سوم دانش آموزان بیشتر وقت خود را در کلاس عادی و برای خدمات تخصصی به اتاق منبع[(۲)] مراجعه می کنند.

در سطح چهارم دانش آموزان در کلاس ویژه، ولی در مدرسه عادی جا گماری می شوند. در سطح پنجم دانش آموزان در مدرسه ویژه (استثنایی) جا گماری می شوند. آخرین سطح نیز مربوط به جا گماری دانش آموزان در مراکز شبانه روزی است که بیشترین محدودیت در محیط یادگیری وجود دارد (ورتز[(۳)] و همکاران/ شریفی درآمدی و همکاران، ۱۳۸۹). با وجود این که محیط با کمترین میزان محدودیت تأکید بر تحصیل دانش آموزان با ناتوانی در کنار همسالان عادی دارد؛ مورد انتقاد قرار گرفته است زیرا مفهوم پیوستار جا گماری بیانگر این است که دانش آموزان با ناتوانی باید به سمت خدمات آموزشی بروند در صورتی که از اواسط دهه ۱۹۸۰ هدف این بود که خدمات برای دانش آموزان با ناتوانی آورده شود نه این که آنها به سمت خدمات آموزشی بروند. در حالی که محیط با کمترین میزان محدودیت در ایالات متحده مطرح شده بود کشورهای دیگر از جمله ایتالیا در اندیشه یکپارچه سازی دانش آموزان با ناتوانی در مدارس عادی بودند (هاردمن و همکاران/ علیزاده و همکاران، ۱۳۸۷).

ج) یکپارچه سازی: گرایش به یکپارچه سازی در کشورهای اسکاندیناوی مورد حمایت قرار گرفت. در ایتالیا بر اساس این قانون، یکپارچه سازی دانش آموزان با ناتوانی در کلاس عادی اجباری شد. فرانسه، بریتانیا و آلمان نیز در جهت یکپارچه سازی گام های بزرگی برداشتند (هاردمن و همکاران/ علیزاده و همکاران، ۱۳۸۷). اصطلاح یکپارچه سازی برای توصیف دانش آموزان با ناتوانی در یک سیستم آموزشی به کار می رود که تمرکز بر دانش آموز است و به نظر می رسد که دانش آموز مشکل دارد و باید برای ورود به آموزش عادی، آماده شود. در این رویکرد بر نظام آموزشی و مهارت های معلم تأکید نمی شود و تغییری در وضعیت موجود نظام آموزشی ایجاد نمی شود. در آمریکا از یکپارچه سازی به عنوان جریان غالب یاد شده است (لوییس، ۲۰۰۸). یکپارچه سازی گذری از محیط با کمترین میزان

۱- . Itinerant teacher

۲- . Resource room

۳- . Werts

محدودیت و شروع آموزش فراگیر(۱) تلقی شد (هاردمن و همکاران/ علیزاده و همکاران، ۱۳۸۷).

د) آموزش فراگیر: اصطلاح آموزش فراگیر پیچیدگی های گسترده ای را در تحول سیاست های آموزش ویژه و عادی به وجود آورده است (هورن بی، ۲۰۱۲). ما گاهی فکر می کنیم که متخصصان تعلیم و تربیت اطلاعات نادرستی را درباره آموزش فراگیر دریافت کرده اند و دچار ابهام شده اند. بخشی از این ابهام، ناشی از اصل موضوع آموزش فراگیر و معنایی است که از این اصطلاح دریافت می شود. ما اعتقاد داریم که آموزش فراگیر از نظر ماهیت نمی تواند در محیط هایی که برخی از کودکان به طور مجزا یا متفاوت از همسالان خود آموزش می بینند، وجود داشته باشد. فراهم کردن نمونه هایی که آموزش فراگیر نیستند، شاید آسان تر باشد. آموزش کودکان به صورت پاره وقت در مدارس ویژه یا مدارس عادی، آموزش فراگیر نیست. آموزش کودکان در مدارس ویژه و با حداکثر جداسازی، آموزش فراگیر نیست. همچنین آموزش کودکان در کلاس های عادی، اما با برنامه های آموزشی متفاوت از نظر محتوا و محیط یادگیری نسبت به همسالان، آموزش فراگیر نیست (مگر این که همه کودکان در یک کلاس از برنامه های واحدی بهره ببرند). اغلب از متخصصان تعلیم و تربیت می شنویم که از این گونه مثال ها به عنوان آموزش فراگیر یاد می کنند، بدیهی است که چنین نیست (لورمن و همکاران/ به پژوه و خانزاده، ۱۳۹۱). آموزش فراگیر، فراخوانی تحولی در تغییر نظام آموزشی است. مفهوم حمایت از آموزش فراگیر، بر تحصیل در نزدیک ترین مدرسه یعنی مدرسه ای که اگر ناتوانی نداشتند، می توانستند در آن آموزش ببینند، تمرکز دارد. طبق این مفهوم دانش آموزان با ناتوانی عضو گروه همسالان (عادی) خود هستند (به پژوه، ۱۳۷۶).

در واقع، آموزش فراگیر عبارت است از تلفیق کامل دانش آموزان با توانایی های گوناگون در همه جنبه های تحصیلی که دیگر دانش آموزان قادر به دسترسی و لذت بردن هستند. آموزش فراگیر شامل تمامی مدارس و کلاس های درس عادی می شود که به طور واقعی به منظور برآوردن نیازهای همه دانش آموزان تغییر پیدا کرده و انطباق می یابد، تفاوت ها را مقدس شمرده و ارزش گذاری می کند. در این رویکرد دانش آموزان با توانایی های گوناگون در صورت نیاز، کمک های تخصصی یا آموزش ویژه بیرون از کلاس درس را فقط به عنوان یکی از راه های متعدد در

۱- Inclusive education.

دسترس و مورد نیاز دریافت می کنند (لورمن و همکاران/ به پژوه و خانزاده، ۱۳۹۱).

آموزش عادی

- به مثابه قطعات چوبی چهارگوش برای حفره های چهارگوش
- دانش آموزان عادی
- معلمان عادی
- مدارس عادی

آموزش ویژه

- به مثابه قطعات چوبی گرد برای حفره های گرد
- دانش آموزان با نیازهای ویژه
- معلمان ویژه
- مدارس ویژه

آموزش یکپارچه

- تغییر در کودک تا متناسب با سیستم آموزشی عمل کند
- سیستم آموزشی به همان وضعیت قبلی باقی می ماند باید دانش آموز انطباق یابد یا اخراج شود

آموزش فراگیر

- سیستم آموزشی انعطاف پذیر
- همه دانش آموزان می توانند یاد بگیرند
- تغییر در سیستم آموزشی جهت متناسب سازی با کودک
- ارزش گذاری به تفاوت ها

فلسفه آموزش فراگیر

- احترام به یکدیگر
- افزایش تحمل و تاب آوری

ص: ۵۰

- پذیرفته شدن به عنوان بخشی از گروه
- دستیابی به فرصت برای رشد مهارت ها و استعدادها
- کمک به یکدیگر
- یادگیری از یکدیگر
- کمک به افراد برای کمک به خود و محله ای که در آن زندگی می کنند (لوییس، ۲۰۰۸).

با اجرای طرح آموزش و پرورش فراگیر مسائل و مشکلات بسیاری که ناشی از نامناسب بودن و عدم تطابق محیط و منابع مدرسه عادی با نیازها و محدودیت های دانش آموزان با ناتوانی است، آشکار گردیده است. با مشاهده و بررسی طی چند سال تجربه در آموزش و پرورش فراگیر به نظر می رسد انطباق و متناسب سازی منابع یک مدرسه شامل منابع انسانی، علمی، تجهیزاتی، فضایی و تفریحی با نیازها و محدودیت های دانش آموزان با ناتوانی به عنوان پیش نیاز گریزناپذیر اجرای طرح آموزش و پرورش فراگیر ضرورت دارد.

متناسب سازی منابع مدرسه

الف) منابع انسانی در مدارس، نیروی انسانی در بخش های مختلف آموزشی، تربیتی، مشاوره، خدماتی، مدیریتی و ارزشیابی فعالند. این نیروها اساساً برای آموزش دانش آموزان با ناتوانی هیچ گونه آموزشی ندیده اند و به طور کامل از روش های آموزش دانش آموزان با ناتوانی و روانشناسی کودکان استثنایی بی اطلاع هستند. لذا متناسب سازی در سطح نیروهای انسانی عبارت است از: برگزاری دوره های ضمن خدمت، تهیه بروشورهای آموزشی و برگزاری مسابقات کتاب خوانی در زمینه های فوق الذکر به گونه ای الزام آور که منجر به فراگیری مهارت هایی چون زبان اشاره و لب خوانی برای ناشنوایان و بریل برای نابینایان و امثال آن گردد (هوسپیان، ۱۳۸۴).

ب) منابع علمی: محور آموزش در مدرسه، کتاب های درسی است که مطالب آن از سوی سازمان مراکز دولتی تهیه و در سراسر کشور تدریس می گردد. این مطالب با در نظر گرفتن گروه هدف عمومی یا دانش آموزان عادی تهیه و چاپ می شود. بنابراین در بسیاری از مواد مانند جغرافیا، حرفه وفن، ریاضیات، تربیت بدنی و... در بخش نظری یا عملی هیچ گونه تناسبی با نیازها و محدودیت های

دانش آموزان با ناتوانی وجود نـدارد؛ بنابراین کتب درسـی بایـد کنار یا به پیوست خود لوازم و مواد را به صورتی تهیه و ارائه دهند تا برای دانش آموزان با ناتوانی قابل استفاده گردد (حسن زاده، ۱۳۷۷).

ج) منـابع تجهیزاتی: در هر مـدرسه در ارتبـاط بـا مـواد درسـی مختلـف از قبیـل تربیت بـدنی، علوم تجربی، حرفه و فن و غیره، وسایـل و تجهیزات خاصـی وجـود دارد و از سـوی دیگر برخی لوازم و تجهیزات عمومیماننـد تخته سـیاه که نقش مؤثری در آموزش دارد نیز موجود است که اکثراً قابل کاربرد برای دانش آموزان با ناتوانی نبوده و لذا لطمات اساسـی به جریان آموزش این گروه وارد می آید. مناسب سازی در زمینه تجهیزات، بسیار اساسی و حائز اهمیت است.

صنـایع آموزشـی کشورمان که در بخش عادی پژوهش ها و طرح های اجرایی متنوعی را در برمی گیرد؛ بایـد به امر جایگزین کردن یا انطباق تجهیزات مدرسه برای دانش آموزان با ناتوانی نیز همت گمارد. هم اینک در کشورهای پیشـرفته بحث و شیوه آموزشـی انطبـاق یـافته در مورد تمام مواد درسـی مـدارس اعمال می شود برای مثال تربیت بـدنی انطباق یافته یا مناسب سازی شده به دانش آموزان با ناتوانی این امکان را می دهد تا در هر سـطح جسـمی و ذهنی که هسـتند در مدرسه فعالیت ورزشـی و بدنی داشته باشند (هوسپیان، ۱۳۷۸).

د) منابع فضایی: هر مـدرسه از فضاهای داخلی و خارجی چندی برای منظورهای مختلف تشـکیل شده است. زمین بازی، سالن اجتماعات و امتحانات، آزمایشـگاه، سـرویس های بهـداشتی و از همه مهم تر کلاس درس. این فضاها تا چه حـد برای عبور و مرور اسـتفاده یک دانش آموز اسـتثنایی مثلاً کودک نابینا یا کودکی که از صـندلی چرخـدار اسـتفاده می کنـد مناسب است؟ کودکی را در نظر بگیریـد که به علت قـد کوتاه خود همواره از حل تمرینات و تکالیف روی تخته سـیاه باز می مانـد یا معاف می شود. کودک کم بینایی که با وجود قرار گرفتن در ردیف جلو باز هم قادر به خواندن مطالبی که معلم روی تخته سیاه می نویسـد نمی شود. کودک دیگر نشسـته بر صـندلی چرخـدار را تصور کنیـد که هر روز چنـدین مرتبه با کمک دانش آموزان، خدمه و مربیان همراه با صـندلی چرخدارش از زمین برداشـته می شود تا بتواند خود را به طبقه بالا یا زیرزمین برساند و یا حتی از سد یک پله کوچک بگذرد. این مثال ها و صدها نمونه دیگر تا چه حد بر اندیشه، روحیه و کیفیت کار، تحصیل و آموزش دانش آموزان با ناتوانی تأثیر می گذارد؟ چه تعداد از مدارس این

موانع و مشکلات را برطرف نموده اند (حسن زاده، ۱۳۷۷).

یکی از عناصر مهم در آموزش فراگیر بحث معلم ها و نوع نگرش آنها به آموزش فراگیر است. وجود نگرش های مثبت برای اجرای موفقیت آمیز برنامه های فراگیر از ضروریات اصلی برای ایجاد تعهد در کارگزاران و دست اندرکاران مربوط، جهت به فعل رساندن تلفیق کامل و نیز سوق دادن هر چه بیشتر و کامل تر دانش آموزان با ناتوانی به سوی مدارس عادی است. نگرش معلم متغیری است که بر پیشرفت تحصیلی تأثیر معناداری می گذارد و در واقع هر چه معلم نگرش مثبت تری نسبت به موضوع فراگیر سازی داشته باشد پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بیشتر خواهد شد به همین دلیل گرایش برخی از پژوهش هایی که در این حیطه انجام شده است به سمت بررسی نگرش معلمان در مورد آموزش فراگیر می باشد. در این مورد پژوهش ها نشان داده اند که نگرش معلم هایی که از دوره آموزش تعلیم و تربیت ویژه برخوردار شده بودند مثبت تر از کسانی است که از چنین آموزشی بهره مند نبودند و بسیاری از آنها معتقدند که برای موفقیت بیشتر این طرح باید تغییراتی در برنامه درسی عادی داده شود (هاوکینز(۱) و همکاران، ۲۰۰۷).

پژوهش نیند(۲) و همکاران (۲۰۰۴) درباره انطباق دهی برنامه های آموزشی برای دانش آموزان با ناتوانی های یادگیری نشان داد که نگرش معلمان بر حسب متغیرهای سن، رشته و مدرک تحصیلی و سابقه تدریس متفاوت است. لین(۳) و همکاران (۲۰۰۱) در پژوهشی نگرش کار درمانگرها و کمک درمانگرها را در مورد فراگیر ساختن آموزش عادی برای دانش آموزان با ناتوانی مورد بررسی قرار داده و یافته های این پژوهش، نگرش مثبت آنها را نشان داد. یافته های پژوهشی آنه (۲۰۰۲) نشان داد که ۷۲ درصد از معلمان، آموزش فراگیر را برای معلم ها تحمیلی می دانند و آنها معتقدند دانش آموزان با ناتوانی در مدارس عمومی مشکلات بزرگی دارند و بهتر است در مدارس استثنایی به تحصیل بپردازند.

در چند پژوهش، نگرش معلمان ایران نیز در مورد آموزش فراگیر بررسی شده است. برای مثال حسن زاده (۱۳۷۷) نظرات والدین و معلمان را در این مورد بررسی کرده است. نتایج این پژوهش نشان داد، ۵۰ درصد معلمان تلفیقی و ۹۷ درصد معلمان عادی با آیین نامه ها و دستورالعمل های آموزش فراگیر آشنایی ندارند.

۱- . Hawkins

۲- . Nind

۳- . Lynn

مینایی و همکاران (۱۳۸۰) نیز در پژوهشی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کم شنوای تلفیقی را بررسی کردند، نتایج حاکی از آن بود که عوامل نگرش و سابقه معلم ها و دریافت خدمات توانبخشی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کم شنوای تلفیقی مؤثر است. یافته های پژوهش گنجی (۱۳۷۲) نیز نشان داد که نگرش معلمان استثنایی نسبت به دانش آموزان کم توان ذهنی و فراگیرسازی آموزشی آنها، از نگرش معلمان عادی مثبت تر است.

پژوهش های زیادی در این حوزه نیز میزان تأثیر آموزش فراگیر بر پیشرفت تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن را بررسی کرده اند. توماس(۱) و همکاران (۲۰۰۰) دریافتند که تأثیر آموزش فراگیر بر روی پیشرفت تحصیلی و رشد اجتماعی دانش آموزان با نیازهای ویژه از کم تا متوسط است. همچنین حضور این دانش آموزان در مدارس عادی هیچ گونه اثرات منفی بر روی دانش آموزان عادی ندارد. از سوی دیگر معلم ها، ایده و روش آموزش فراگیر را مورد تأیید قرار داده اند هر چند که این پذیرش، بیشتر جنبه نظری دارد تا عملی، در حرکت به سوی فراگیر سازی، هم روش های عملی و هم پایه های نظری آموزش مهم است و نیاز به تغییر دارد، در این میان اولویت هایی برای معلمان عادی و استثنایی وجود دارد (بال بونی(۲)، ۲۰۰۰). برخی از پژوهش ها به این نتیجه دست یافته اند که آموزش ویژه در مدارس ویژه در طولانی مدت اثر نامطلوبی بر دانش آموزان با نیازهای ویژه بر جا می گذارد (هورن بی و کید(۳)،

۲۰۰۱؛ هورن بی و ویت(۴)، ۲۰۰۸). از یافته های پژوهش اپدال(۵)، ۲۰۰۱) آن است که معلمان از میان چهار نوع حمایت یک کارشناس آموزش استثنایی در مدارس، افزایش حقوق معلم های تلفیقی، دسترسی سریع و آسان به وسایل کمک آموزشی و توانبخشی، گزینه اول یعنی محدود کردن تعداد دانش آموزان کلاس را به عنوان اولویت اول معرفی نموده اند. از سویی تراکم فعلی کلاس ها و فشاری که این معضل به معلم و کیفیت کار او وارد می سازد و از سوی دیگر احتمالاً چون معلمان تصور می کنند در آموزش تلفیقی حتماً باید از آموزش انفرادی آن هم توسط خودشان (شخص معلم) استفاده گردد، یعنی برگزاری جلسات جبرانی به صورت فردی برای دانش آموزان با ناتوانی، بنابراین برای

۱- Thomas .

۲- Balboni .

۳- Hornby ; Kidd .

۴- Hornby Witte .

۵- Opdal .

آموزش انفرادی نیاز به تعداد اندک و محدود دانش آموز در کلاس دارند، تا بتوانند به پیشرفت دانش آموز با ناتوانی کمک نمایند.

در واقع تصور معلمان این است که وجود دانش آموزان با ناتوانی در کلاس عادی وقت زیادی برای یادگیری و آموزش به خود اختصاص می دهد که هم از معلم کلاس انرژی زیادی را می طلبد و هم فرصت کمتری برای رسیدگی به سایر دانش آموزان عادی را ایجاب می کند. به همین دلیل آنان معتقدند که بهترین نوع حمایت از معلم تلفیقی کم کردن تعداد دانش آموزان است (جکسون و ویلز (۱)، ۲۰۰۲). تجربه نشان داده است که موانع اجرای یک ایده و روش جدید در یک محیط قدیمی به عواملی مانند عدم درک منطقی و گستره موضوع، فقدان مهارت های لازم در مورد آن روش جدید، محدودیت منابع، فقدان سازمان دهی مناسب و غیره بستگی دارد. احتمال دارد معلم های عادی از اهداف و گستره آموزش تلفیقی اطلاع دقیقی نداشته باشند و در مقایسه با معلمان استثنایی و تلفیقی، تماس اجتماعی بسیار اندکی با دانش آموزان استثنایی داشته باشند و یا اصلاً تماس و ارتباطی نداشته باشند، در نتیجه اطلاعات کافی در مورد این دانش آموزان ندارند و از همه مهم تر آموزش اولیه معلم ها به گونه ای نیست که آنها مهارت های لازم برای مشارکت در برنامه ای آموزش تلفیقی را کسب کنند. در نهایت عواملی مانند محدودیت منابع مالی و انسانی و فقدان سازمان دهی مناسب کلاسی باعث شده است که معلم های عادی با اجرای آموزش تلفیقی زیاد موافق نباشند (آنه، ۲۰۰۲).

از آنجا که معلمان دیدگاه روشنی از آموزش تلفیقی ندارند و تصور عمده آنها بر محور افزایش مشکلات و سختی کار معلم عادی قرار دارد، در نتیجه نگرانی از عدم کارآیی معلم عادی از تدریس به دانش آموزان با توانایی، نداشتن امکانات آموزشی ویژه، عدم آگاهی از ویژگی های دانش آموزان با ناتوانی به نوعی به احساس عدم اعتماد و اطمینان به خود منجر گردیده و همین مسئله، عامل اصلی مخالفت معلمان عادی محسوب می گردد. اگر به تحلیل عمیق تر این مخالفت بپردازیم شاید بتوان گفت که معلمان عادی چون از آینده مبهم چنین مشارکتی و پیامدهای آن مانند افزایش استرس شغلی و بالا ـ رفتن درجه دشواری کار آموزش دچار نگرانی خاص می شدند در نتیجه بدون تأمل عمیق در مورد آن، صرفاً بر مبنای مشکلات

۱- . Jackson Wills

ایجاد شـده احتمالی، آن را رد کرده انـد (بانچ(۱)، ۲۰۰۳). لیندسی(۲) (۲۰۰۷) بـا مروری بر پژوهش هـای مربوط به آموزش فراگیر نتیجه گرفت یافته های پژوهشـی از آموزش فراگیر حمایت می کننـد، با این حال هنوز پژوهش های کافی در این زمینه انجام نشده است. فارال (۲۰۱۰) در نتیجه پژوهش خود عنوان کرد یافته های منفی زیادی در رابطه با اثربخشی آموزش فراگیر وجود دارد. نورویش عنوان کرد که در مورد سیاست هـا و فعالیت های آموزشـی در آموزش فراگیر به پژوهش های گسترده تری نیاز است (تریز(۳)، ۲۰۱۰).

مشکلات آموزش فراگیر

الف) نارسایی شیوه های رایـج: واضح است که شیوه های تدریس و برنامه های رایج به شدت نارسا هستند، برای درک این موضـوع کـافی اسـت نگـاهی به نیازهـای کودکـان و نوجوانـان آسیب پـذیر که مستعد انزوا و طردشـدگی هستند، بینـدازیم (میچل(۴)،

۲۰۰۸). معلمـان، دانش و مهـارت مـورد نیـاز برای آمـوزش دانش آمـوزان بـا دامنـه گسـترده ای از نیازهـای خـاص را نـدارند (لوییس، ۲۰۰۸).

ب) مشـکل تأمین و سازمان دهی آموزش: دانش آموزانی که سابقه رویارویی با موانع آموزشـی را داشـته انـد، در بیشتر مواقع فرصت ادامه تحصـیل تـا دبیرسـتان را از دست می دهنـد. تمهیـداتی که به منظور ادامه حمـایت هـای لازم بعـد از اتمـام دوره ابتدایی در نظر گرفته شده، به هیچ عنوان در خور نیازهای موجود آنان نیست (میچل، ۲۰۰۸).

ج) عوامـل اجتمـاعی– اقتصـادی: بـدیهی ترین موقعیت های شـکست در نظام آموزشـی وجود نابرابری ها و کمبودها در نظام آموزشـی در منـاطقی مشاهـده می شود که دارای پایین ترین سـطح تأمین خـدمات اولیه هسـتند (میچل، ۲۰۰۸). هنـوز بحث و سردرگمی بر سـر این است که بودجه مربوط به دانش آموزان بـا نیازهـای ویژه توسـط تسـهیلگران آموزش ویژه تأمین شود یا آموزش عادی؟ با توجه به این که دانش آموزان با نیازهای ویژه هزینه های زیادی دارنـد، پیشـنهاد می شود هزینه ها با کمک تسهیلگران از طریق آموزش عادی فراهم شود (لوییس، ۲۰۰۸).

۱- . Bunch

۲- . Lindsay

۳- . Terzi

۴- . Mitchell

د) نگرش ها: عملکردهای منفی در برابر تفاوت ها از یک سو و تعصب ها در جامعه از سوی دیگر به شکل موانعی بر سر راه پیشرفت آموزش عمل می کنند. والدین دانش آموزان با ناتوانی اظهار می کنند که معلمان آموزش عادی که نمی خواهند دانش آموزان با ناتوانی تلفیق شوند سعی می کنند آنها را بترسانند یا اطمینان می دهند که این تجربه ناموفق است. والدین گزارش کرده اند برخی مربیان با دانش آموزان با ناتوانی به روشی تحقیر کننده رفتار می کنند. معلمان سعی می کنند به ما بگویند «فرزند شما از عهده این آموزش برنمی آید» (میچل، ۲۰۰۸). در واقع معلمان آموزش عادی از ناکافی بودن مواد آموزشی، منابع مالی، کارکنان حمایتی ویژه و اجرای اثربخش سیاست ها در آموزش فراگیر نگران هستند (لوییس، ۲۰۰۸).

و) برنامه های درسی: آشکار است که برنامه های آموزشی نتوانسته اند به نیازهای گروه وسیعی از دانش آموزان با ناتوانی پاسخ دهند. اکثریت قریب به اتفاق مراکز آموزشی، فضای کافی برای بسیاری از دانش آموزان را ندارند، به ویژه دانش آموزانی که دارای ناتوانی های جسمی هستند بیش از بقیه از این محدودیت امکانات رنج می برند (میچل، ۲۰۰۸). آموزش فراگیر برنامه مناسبی برای تحول شناختی و رفتاری بسیاری از دانش آموزان را ندارد (تریز، ۲۰۱۲). دانش آموزان با نیازهای ویژه به برنامه ای متناسب با توانمندی هایشان نیاز دارند نباید درصدد این باشیم که این دانش آموزان را با برنامه ملی که برای دانش آموزان عادی طراحی شده است منطبق سازیم (لوییس، ۲۰۰۸).

ه) توسعه نامناسب و از هم گسیختگی منابع انسانی: نیاز به اجرای کار آموزشی های پرسنل در تمامی رده ها به طور مناسب برآورده نمی شود. کمبود و یا عدم وجود دوره های کارآموزی و ظرفیت های ناچیز فرصت های آموزشی برای کلیه افراد متعلق به مراکز خدماتی جامعه و به ویژه مراقبین و والدین مشهود است (میچل، ۲۰۰۸).

مزایای آموزش فراگیر

تجربه های موفق در فراگیر سازی آموزش و پرورش، بر مدارسی مبتنی هستند که ساختار آنها تغییر یافته، فضای آموزشی، برنامه درسی و روش های تدریس انعطاف پذیر را ممکن می سازند، تحت شرایط مطلوب، تمامی دانش آموزان در

جهت دستیابی به نتایج آموزشی و پرورشی مطلوب فعالیت خواهند کرد. وقتی در نظر داریم از برنامه ریزی سنتی (آموزش و پرورش عادی و ویژه به صورت مجزا) به سوی رویکردی فراگیرتر حرکت کنیم، درگیر شدن تمامی کارکنان مدرسه در یک انتقال متفکرانه، زیرکانه و مبتنی بر پژوهش از اهمیت برخوردار است. همانند سایر حیطه های بازسازی مدرسه، در این مورد نیز تغییر باید بر اساس پژوهش صورت پذیرد و به نحوی گسترده، باورها و فلسفه های متفاوت در ایجاد تغییر شرکت داده شوند(توماس و همکاران، ۲۰۰۰).

اهمیت اساسی محیط آموزشی و ابعاد روان شناختی به تحصیل دانش آموزان با ناتوانی در کنار دانش آموزان عادی تأکید دارد. اعتقاد مربیان و متخصصان آموزش و پرورش آن است که اگر محیط آموزشی غنی گردد، رشد دانش آموزان تسهیل شده و ارتقا خواهد یافت. علاوه بر این، متخصصان و پژوهشگران باور دارند که مدارس فراگیر به دلایل زیر امکان رشد و ارتقای مهارت های دانش آموزان با ناتوانی و عادی را فراهم خواهد کرد:

۱- وجود الگوی مناسب رشد (دانش آموزان همسال و عادی)

۲- امکان مقایسه عملکرد دانش آموزان با ناتوانی با الگوی رشدی مناسب و جهت گیری به سوی ارتقای مهارت های متفاوت آنان از سوی معلم

۳- امکان بهره گیری از توان بالقوه همسالان عادی برای آموزش و ارتقای مهارت ها در دانش آموزان با ناتوانی

۴- زمینه سازی پذیرش بهتر دانش آموزان با ناتوانی در متن جامعه با تغییر نگرش و فرهنگ سازی در محیط مدرسه که در آینده به ایجاد جامعه فراگیر منتهی می شود.

۵- توسعه و ارتقای آگاهی مهارت و انعطاف پذیری عملکرد معلمان در جهت تلاش به منظور رفع نیازهای ویژه ی ناشی از تفاوت های تمامی دانش آموزان (کاوال و فورنس، ۲۰۰۰).

توصیه های زیر می توانند در طراحی حرکت مثبت به سوی محیط فراگیرتر به مناطق آموزشی کمک دهند:

۱- تمامی دانش آموزان به پیوستاری از انواع جای دهی ها، پشتیبانی ها و خدمات، دسترسی داشته باشند، در حالی که فرض اساسی این باشد که نخستین فرصت جای دهی برای هر دانش آموز، آموزش و پرورش عادی است.

۲- تمـامی تصـمیم گیری هـای مربوط به جـای دهی بایـد بر اسـاس برنـامه آموزش انفرادی طراحی شـده و بر نیازهـای دانش آموزان و تمهید معقول خدمات تأکید داشته باشد.

۳- پیش از آن که هر گـونه برنـامه جدیـدی طراحی شـود، اعضـاء گروه برنـامه ریزی بایـد در مورد فلسـفه آموزش و پرورش (اخلاق مربوط به آموزش و پرورش) به توافق رسـیده باشـند. معلمان و کارکنان بخش پشتیبانی فرد فرد دانش آموزان و برنامه های وسیع اجرایی درگیر شوند.

۴- ارتقای آموزش و پرورش کارکنان به عنوان بخشی از برنامه روزانه معلمان و متخصصان پشتیبانی کننده باشد.

۵- فعالیت عمیقی در جهت وحدت بخشی به نظام های آموزش و پرورش ویژه و عادی صورت گیرد.

۶- اطمینـان از این که برای برآورده سـاختن نیازهـای اجتمـاعی، هیجـانی و شـناختی تمـامی دانش آمـوزان، مجریـان مجـاز به فعالیت، به تعداد کافی اسـتخدام شده باشند. زیرا در فراگیر سازی کاهش تعداد دانش آموزان در هر کلاس و یا افزایش تعداد معلمان در کلاس درس ضروری است.

۷- فراینـدهای جذب باید به طریقی طراحی شوند که به معلمان اجازه دهند، برنامه های آموزش انفرادی و جای دهی که برای هر دانش آموز طراحی شده را به چالش بکشند.

۸- والدین و دانش آموزان را به عنوان همکار، در فرآیند تصمیم گیری و طراحی برنامه انفرادی درگیر کنید.

۹- در هنگام طراحی برنامه ها، رویکردهای آموزش/ یادگیری چندگانه مانند تدریس همسال یار، آموزش به روش همکاری، یادگیری مشارکتی، مطالعه گروهی، آموزش موازی و مانند آن را در نظر داشته باشید (کاوال و فورنس، ۲۰۰۰).

نتیجه گیری

آنچه از پژوهش هـا و نظرات کارشـناسان و معلمان آموزش و پرورش اسـتثنایی اسـتنباط می شود این است که فراگیرسازی به ارزش های آموزشی، پرورشی، اجتماعی و نیز به درک ما در مورد ارزش افراد مربوط است. آموزش فراگیر یک فرآیند است نه یک پدیده. به این معنی که از اثر متقابل عوامل مختلف به نتیجه ای

منجر می شود که به نوبه خود با در نظر گرفتن نیازهای مخاطبین و شرایط موجود تغییر می پذیرد و این تغییر، عوامل موجود را تحت تأثیر قرار می دهد. آموزش فراگیر تبعیت از الگویی از پیش تعیین شده نیست، بلکه خود را با نیاز مخاطبانش سازگار خواهد کرد. آموزش فراگیر فقط شامل آموزش و پرورش ویژه و افراد دارای ناتوانی نیست، بلکه به عنوان راه حلی برای مشکلات فعلی نظام آموزش و پرورش عادی است و گروه های زیادی از افراد جامعه را شامل می شود. هدف اصلی آموزش فراگیر این است که دانش آموزان با نیازهای ویژه به شاد زیستن و سازگاری مطلوب دست یابند و احساس تعلق به جامعه کنند. در این راستا، مدارس باید به آموزش مهارت های تحصیلی، مهارت های زندگی و مهارت های اجتماعی و ارتباطی در بافت طبیعی جامعه بپردازند. برای اجرای موفق تر آموزش فراگیر ضروری است که علاوه بر تهیه مقدمات و ایجاد زمینه های لازم از هر حیث و نظر با ارائه دلایل منطقی و مستدل، هم به والدین و هم به دست اندرکاران آموزش و پرورش در خصوص انتخاب راه صحیح برای آموزش دانش آموزان با نیازهای ویژه کمک کرد.

منابع

به پژوه، احمد (۱۳۷۶). یکپارچه سازی و اصلاح نگرش نسبت به افراد عقب مانده ذهنی. خلاصه مقالات نخستین کنگره علمی عقب مانده ذهنی. تهران: دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی و معاونت توانبخشی سازمان بهزیستی کشور.

حسن زاده، سعید (۱۳۷۷). ارزشیابی مقدماتی آموزش و پرورش تلفیقی دانش آموزان دچار آسیب شنوایی. تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی.

گنجی، کامران (۱۳۷۲). بررسی تأثیر تماس اجتماعی بر نگرش معلمان دبستان های استثنایی و عادی نسبت به دانش آموزان عقب مانده ذهنی و یکپارچه سازی آموزشی آنها. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.

لورمن، تیم؛ دپلر، جوان؛ هاروی، دیوید (بی تا). آموزش فراگیر: راهنمای عملی در حمایت از یادگیرندگان با توانایی های گوناگون. به پژوه، احمد و خانزاده، عباسعلی حسین (مترجمان، ۱۳۹۱). چاپ اول. تهران: انتشارات دانشگاه.

مینایی، اصغر؛ ویسمه، علی اکبر؛ حسن زاده، سعید (۱۳۸۰). عوامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کم شنوای تلفیقی. فصلنامه پژوهشکده کودکان استثنایی. شماره ۴، ۱۷۱-۱۹۰.

ورتز، مارگارت؛ تامپکینز، جیمز؛ کالاتا، ریچارد (بی تا). مبانی آموزش و پرورش کودکان استثنایی. شریفی درآمدی، پرویز؛ رونقی، سیمین؛ صفریزدی، زهرا (مترجمان، ۱۳۸۹).

چاپ اول. تهران: انتشارات دانژه.

هـاردمن، مایکـل؛ درو، کلیفـورد؛ اگن، وینسـتون (بی تـا). روانشناسـی و آموزش کودکـان اسـتثنایی. علیزاده، حمیـد؛ گنجی، کامران؛ یوسفی لویه، مجید؛ یادگاری، فریبا (مترجمان، ۱۳۸۷). چاپ اول. تهران: انتشارات دانژه.

هوسپیان، آلیس. (۱۳۷۸). مقدمه ای بر آموزش تلفیقی. تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی.

هوسپیان، آلیس. (۱۳۸۴). شواهدی از اجرای آموزش و پرورش تلفیقی در سایر کشورها، نشریه تعلیم و تربیت استثنایی. شماره ۱۸ و ۱۹، ۵۲-۵۴.

Anne, H. (۲۰۰۲). Teachers' Attitudes Toward the International of Disabled Students in .to their Classrooms

Balboni, G. (۲۰۰۰). Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of the experience. Education amp; training .in mental retardation amp; developmental disabilities, ۳۵(۲), ۱۴۸-۱۵۹

Bunch, G. (۲۰۰۳). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education models school. Atkinson Faculty of liberal amp; professional Studies, .Canada: New York University Press

.Farrell, M. (۲۰۱۰). Debating special education. London: Rutledge Press

Hornby, G. (۲۰۱۲). Inclusive education for children with special educational needs: A critique of policy and practice in New Zealand. Journal of International and .Comparative Education, ۱(۱), ۵۲-۶۰

Hornby, G., amp; Kidd, R. (۲۰۰۱). Transfer from special to mainstream- Ten years later. .British Journal of Special Education, ۲۸(۱), ۱۰-۱۷

Hornby, G., amp; Witte, C. (۲۰۰۸). Follow …up study of students of a residential school for children with emotional and behavioral difficulties in New Zealand. Emotional and .Behavioral Difficulties, ۱۳(۲), ۷۹…۹۳

Hawkins, L., Forness, M., amp; Kapur, A. (۲۰۰۷). Students with learning disabilities in higher education: Faculty attitude and practices. Learning disabilities research amp;

.practice, ۱۴(۳) ۱۷۳-۱۸۶

Jackson, B., amp; Wills, D. (۲۰۰۲). School inclusion. ۱۳th world congress of Inclusion .International. Melbourne, Australia

Kavale, A., amp; Forenss, R. (۲۰۰۰). History, rhetoric and reality: Analysis of the .inclusion debate. Remedial amp; special education. Boston: Houghton Mifflin

Lewis, I. (۲۰۰۸). Inclusive Education, Where there are few resources. Oxford: Atlas .Alliance

Lindsay, G. (۲۰۰۷). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/ .mainstreaming. British Journal of Educational Psychology, ۷۷, ۱...۲۴

Lynn, F., Gitlow, M., ;amp; Kluwin, T. (۲۰۰۱). Occupational therapy faculty attitudes toward the inclusion of students with disabilities in their educational programs. .Occupational therapy journal of research, ۲۱(۲), ۱۱۵ –۱۳۱

Mitchell, D. (۲۰۰۸). What Really Works in Special and Inclusive Education? Rutledge .Taylor amp; Francis Group. London and New York

Nind, M., Wearmouth, J., Collins, J., Hall, K., amp; Sheehy, K. (۲۰۰۴). A systematic review of pedagogical approaches that can effectively include



children with special needs in mainstream classes with a particular focus on peer group interactive approaches. EPPI

Opdal, A. (٢٠٠١). Teachers' opinions about inclusion: A pilot study in a Palestinian context. International journal of disability, development and education, ٤٨(٢), ١٤٣-١٦٢.

Terzi, L. (٢٠١٠). Special educational needs: A new look. London: Continuum.

Thomas, w., webb, j., amp; Brulle, A. (٢٠٠٠).the making if the inclusive school. London: Rutledge.

ص: ٦٢

آسیب شناسی آموزش فراگیر در آموزش و پرورش / رامین نوظهوری

آسیب شناسی آموزش فراگیر در آموزش و پرورش(۱)

رامین نوظهوری(۲)

چکیده

بـدون هیـچ تردیدی روشن است که خدمت آموزشـی و توان بخشـی موجود برای برطرف کردن نیازهای افراد دارای نیازهای ویژه (معلول، کم توان و...) کـافی نیست و این افراد از فرصت هـای کـافی برای پیوسـتن به زنـدگی اجتماعی و اشـتغال به کار محروم هسـتند. ایجاد نگرش مثبت نسبت به افراد دارای ناتوانی، فراهم نمودن فرصت های برابر و یکسان برای آن ها، شناخت نیازهـای مختلف افراد و ارزشـگذاری به آن هـا و بالاـ بردن آگـاهی افراد جـامعه، شـیوه هـای مبـارزه با این محرومیت موجود هسـتند. در چنین وضـعیتی، آموزش و پرورش فراگیر مطرح می شود. امـا مطرح شـدن آموزش فراگیر نیاز به انواع نیازسـنجی، آسـیب شناسـی، سـپس سـیاست گـذاری و برنامه ریزی درست دارد. در این مقاله سـعی شـده است پس از تبیین مختصـری از آموزش فراگیر، موانع و تنگناها و آسیب های احتمالی آموزش فراگیر نقد و بررسی شود.

مقدمه

آموزش فراگیر(۳) نمایـانگر چـالش و تغییری تـاریخی در نگرش نسـبت به نوع انسـان است که بـا تکیه بر الگوی اجتمـاعی از تفـاوت هـای فردی در بین دانش آموزان دفاع می کنـد. هـدف از فراگیرسازی(۴) اطمینـان حاصـل کردن از این موضوع مهم است که

ص: ۶۳

۱- . مجله تعلیم و تربیت استثنایی، شماره ۹۷، دی ماه ۱۳۸۸، ص ۷۴-۸۰.

۲- . کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی دبیر کودکان استثنایی، مرکز مهارت آموزی باغچه بان، شهرستان مراغه

۳- . Inclusive Education

۴- . Inlusion

تمـام افراد از حقوق، فرصت هـا و پـذیرش برابر برخوردارنـد(میسون و رایزر[1]، ۱۹۹۴). یکی از اساسـی ترین حقـوق هر فرد برخـورداری از آمـوزش مطلـوب است. تقسـیم آموزش و پرورش به دو شـاخه ی عـادی و اسـتثنایی اگرچه موجب رشـد قـابل ملاحظه ای در آموزش و پرورش اسـتثنایی شده است، اما روند یکپارچه سازی و دسترسـی به خدمات انسانی را تسهیل نکرده است. افرادی که به دلیل ناتوانی ها و نقص های جسمی، ذهنی، حسی و حرکتی، یادگیری، ناسازگاری های اجتماعی، تبعیض هـای جنسـی، فرودستی اجتمـاعی و اقتصادی و غیره از جریان اصـلی و عمومی جامعه از جمله از رونـد آموزش اساسـی جامعه بیرون کشیده شده اند و هرگز به حقوق اساسی خود در تصمیم گیری های مهم کشوری و منطقه ای نخواهند رسید و احساس تعلق اجتمـاعی نخواهنـد کرد. از سوی دیگر، دانش آموزان عـادی که هرگز تجربه ای از توانایی ها و نیازهای کودکان دارای نیازهـای ویژه ندارنـد در کنـار آمـدن بـا تنوع و تفـاوت ها در زنـدگی بیرون از مـدرسه مشکلاتی خواهنـد داشت. این دانش آموزان که در آینده از تصمیم سازان ما خواهند بود دارای نگرش مناسبی نسبت به تفاوت ها، معلولیت و معلولان نخواهند بود و کمتر احتمـال دارد که به نفع افراد متفـاوت بـا خود وارد عرصه هـای کلاـن کشوری و بین المللی شونـد. تنوع و تفـاوت که سنـگ زیربنـای زنـدگی انسـانی است توان بالقوه فراوانی برای غنا بخشـیدن به جریان آموزش و پرورش دارد. هـدف و شـعار اساسـی آموزش فراگیر این است «کودکـانی که بـا همـدیگر یاد می گیرنـد، زنـدگی کردن با همـدیگر را خواهنـد آموخت». آموزش و پرورش امری خنثی نیست، بلکه یک فعالیت مهم سیاسـی است. افراد اولین بار در مدرسه با مفاهیم هنجارها، مرزها، قـدرت، نفوذ، مشـارکت، همکـاری و ارزش هـا آشـنا می شونـد؛ مفاهیمی که زیربنای مردم سالاری را در زنـدگی بزرگسالی آنـان شـکل می دهـد. پس کاملاً شایسـته است که صـلاحیت آموزش و پرورش در شـکل فعلی آن، جهت ایجاد فرصت های برابر برای تمام شـهروندان به ویژه آسـیب پذیرترین آنها نظیر دختران، زنان، معلولان، مهاجران و روستائیان و نیز لزوم تغییرات اساسی در آن به بحث و چالش کشیده شود. بدیهی است در این میان

۱- . MasonReiser

می باید به آسیب شناسی این فرایند در محتوای نظام آموزشی خود نیز بپردازیم.

تعریف آموزش فراگیر

آموزش فراگیر بدین معناست که تمامی مدارس باید برای آموزش تمامی کودکان بدون توجه به وضعیت جسمانی، هوشی، عاطفی، زبانی و یا سایر ویژگی ها متناسب سازی شوند و این سازگاری باید کودکان دارای ناتوانی های ذهنی و تیزهوش، کودکان خیابانی و کودکان متعلق به مناطق دورافتاده، اقلیت های زبانی، فرهنگی یا قومی و کودکان با سایر محرومیت ها را نیز شامل شود. (یونسکو، ۲۰۰۱).

رویکرد آموزش فراگیر به دنبال آن است که تمامی کودکان را صرف نظر از تفاوت ها و سطح توانمندی ها تحت پوشش آموزش مناسب و مؤثر قرار دهد. آموزش فراگیر مبتنی بر فلسفه است که توانایی ها و نیازها را به عنوان مقوله ی طبیعی فرض کرده و به جامعه فرصت مسئولیت پذیری می دهد تا به سوی یادگیری و رشد کل جامعه حرکت کند. فراگیرسازی مستلزم تغییر ساختار نظام آموزشی جامعه است. آموزش فراگیر بدان معناست که همه دانش آموزان اعم از عادی و دارای نیازهای ویژه به یک مدرسه بروند. در واقع مدارس فراگیر به منظور تأمین نیازهای همه نوآموزان سازمان دهی شده اند(گروه رنسانس، ۱۳۸۲)

آموزش و پرورش فراگیر

«ما همه دولت ها را فرامی خوانیم و به آن ها قویاً توصیه می کنیم که اصل آموزش فراگیر را به عنوان یک قانون یا سیاست اتخاذ نمایند». «بیانیه سالامانکا، کنفرانس جهانی آموزش نیازهای ویژه اسپانیا. ۱۹۹۴»

آموزش حق تمام کودکان است و آموزش فراگیر قصد دارد تا از دستیابی تمامی کودکان به یک آموزش مناسب و مؤثر در جامعه خودشان اطمینان حاصل کند. برای هر گونه بحث در رابطه با آموزش فراگیر لازم است که از بیانیه سالامانکا و چهارچوب عمل آن (یونسکو ۱۹۹۴) به عنوان نقطه عطف استفاده شود.

این بیانیه بار دیگر حق آموزش را برای تمام افراد تصدیق و تأیید می کند و این

حقوق همان گونه که در بیانیه جهانی حقوق بشر در سال ۱۹۴۵ آینده بود، دوباره توسط مجمع جهانی در سال ۱۹۹۰ در مورد آموزش همگانی تکرار شد.

جدای از تفاوت های فردی، این بیانیه از قوانین استاندارد سازمان ملل متحد سال ۱۹۹۳ در مورد تساوی و برابر فرصت ها صحبت کرد که بر اساس این قوانین آموزش کودکان دارای ناتوانی باید بخشی لازم از نظام آموزشی باشد.

مطالعات فراگیر

آموزش تلفیقی به عنوان پیش درآمد آموزش فراگیر، اولین بار در کشورهای اسکاندیناوی مطرح و بعدها در آمریکا و اروپا اشاعه یافت. «متخصصان، در مورد آموزش های فراگیر دو دوره ی زمانی را مطرح می کنند. دوره ی اول مربوط به مطالعاتی است که در مورد بازدهی این نوع آموزش ها صورت گرفته که شامل ۵۰ پژوهش بین سال های ۱۹۵۰ الی ۱۹۸۰ می باشند(کالبرگ (۱)، ۱۹۸۰). بر طبق این پژوهش ها، راه حل های خدمات عرضه شده به دانش آموزان معلول در دهه های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ به ویژه فکر کلاس های جداگانه به صورت روزافزون مورد تردید قرار گرفت. لویدان(۲) در سال ۱۹۶۸ تأسیس کلاس های جداگانه را برای پاسخگویی به نیازهای دانش آموزان عقب مانده راه حلی ضعیف اعلام کرد و معتقد بود که برچسب زدن و تصورات قالبی درباره ی کودکان تقریباً پیامد اجتناب ناپذیر قرار دادن دانش آموزان معلول در کلاس های ویژه است.

یکی از قانون هایی که در سال ۱۹۷۵ با عنوان آموزش و پرورش برای همه ی کودکان از تصویب مجلس آمریکا گذشت و مفاهیم محیط دارای حداقل محدودیت و عادی- سازی را قوت بخشید، مواردی چون آموزش و پرورش رایگان معلولان، برنامه آموزش فردی برای معلولان، آموزش تلفیقی دانش آموزان معلول و غیرمعلول و کسب اجازه از اولیاء برای اقدام به آموزش کودکان استثنایی را شامل می شد.

در این دوره جنبش ضد برچسب زدن به منظور ترس از برچسب گذاری

۱- . calberg

۲- . Ioidown

کودکان نیز شکل گرفت. طرفداران این جنبش معتقد بودند که برچسب گذاری های نامناسب روی معلولان محدودیت هایی در رفتارشان برای کشف محیط و شرکت در فعالیت های مختلف به وجود می آورد (هالاهان، دانیل پی و کافمن، جیمزام، ۱۳۷۵).

پژوهش های فاستر(۱) و دیگران (۱۹۷۵) نشان می دهد که اغلب مردم مایلند فرد نامگذاری شده را با فردی که برچسبی رویش گذارده نشده است صورتی متفاوت بنگرند.

دوره ی دوم مربوط به مطالعات ۱۹۸۰ به بعد است که طرفداران برنامه ی جایگزینی به نکات اخلاقی این نوع آموزش اشاره کرده و از طریق نوشتن کتاب و مقالات متعدد سعی کردند به توافق کلی برسند. لازم به ذکر است مطالعات مربوط به دوره ی دوم ویژه از سال ۱۹۹۰ به بعد علمی تر و قابل تعمیم تر بود. (هالاهان، دانیل پی و کافمن، جیمزام، ۱۳۷۵).

در ایران نیز آموزش فراگیر به عنوان رویکردی نوین و برای تحقق بخشیدن به شعار«آموزش برای همه»، چند سالی است که مطرح شده است. «با اینکه بیش از دو دهه است که اجرای آموزش فراگیر از سوی برخی از صاحب نظران آموزش و پرورش استثنایی در جهان توصیه شده ولی تا پیش از سال تحصیلی ۱۳۷۹ این امر در کشورمان میسر نگردید». در ابتدای سال ۱۳۷۸ اجرای این طرح در دستور کار سازمان آموزش و پرورش استثنایی قرار گرفت و شورایی مرکب از کارشناسان آموزش و پرورش استثنایی، دفتر آموزش عمومی سابق و نماینده بهزیستی در طرحی مشغول بررسی و تهیه و تدوین دستورالعمل اجرایی آن گردیدند.

ضرورت تعمیم فراگیر سازی آموزشی در ایران

آموزش فراگیر نسبت به آموزش ویژه مزیت های بسیاری دارد از جمله خودباوری کودکان دارای نیازهای ویژه، پذیرفته شدن توسط همسالان و به چالش کشیده شدن معلمان عادی و در نتیجه افزایش معلومات و مهارت های آنان به گونه ای که

۱- . foster

بتوانند نیازهای همه کودکان را برآورده کنند. آموزش فراگیر در یک سخن یعنی هر دانش آموز با هر معلولیتی بتواند در نزدیک ترین واحد آموزشی به محل اقامت خود مشغول تحصیل شود. جامعه وظیفه دارد کودکان معلول را به عنوان عضوی از اجتماع بپذیرد و فضاهای فیزیکی را برای آنان متناسب سازی کند. هدف آموزش و پرورش باید شکوفایی همه جانبه شخصیت انسان و تقویت آزادی ها اساسی باشد.

پژوهش ها نشان می دهد انتظار معلمان و والدین از دانش آموزان مدارس ویژه به سبب پیش داوری و نگرش های قالبی پایین تر از ظرفیت های آنان می باشد که این امر باعث رشد ناتوانی آنان خواهد شد. آموزش فراگیر دسترسی همه از جمله کودکان دارای نیازهای ویژه به آموزش و پرورش را تسهیل می کند. آموزش فراگیر باعث صرفه جویی در هزینه های آموزش ویژه و اختصاص این اعتبارات برای همه کودکان در مدارس عادی خواهد شد. آموزه های دینی ما نیز بر پذیرش بدون چون وچرای معلولان در جامعه به عنوان عضوی دارای حق مشارکت تأکید دارند. این امر در قرآن کریم به عنوان یک وظیفه برای پیامبر اکرم(ص) مطرح شده است. (سوره عبس) و در سخنان و سیره ی آن حضرت و اوصیاءشان مورد تأکید و تبلیغ قرار گرفته است (ابوالفضل سعیدی، ۱۳۸۳).

آموزش فراگیر کودکان را برای محیط های مشابه آنچه در آینده در آن زندگی خواهند کرد آماده می کند، کودک ناتوان را در مدرسه عادی قرار می دهد و به کودک خدماتی ارائه می شود تا او بتواند متناسب با وضعیت و انتظارات مدرسه شود.

امروزه این عقیده وجود دارد که کلاس های عادی برای اغلب دانش آموزان معلول محیطی با حداقل محدودیت ایجاد می کند. بیشتر صاحب نظران توافق دارند وقتی دانش آموزان معلول بیشتر و یا همه وقت خود را با همسالان خود در کلاس های عادی می گذرانند اغلب در بالاترین حد یاد می گیرند، بیشترین بهره اجتماعی را می برند و کمتر از همیشه برچسب می خورند و از دیگران جدا می شوند.

اجرای آموزش فراگیر زمینه ساز جامعه ای فراگیر است که کودکان باهم یاد می گیرند و زندگی در کنار هم و با مشارکت یکدیگر را می آموزند.

برخی از موانع و تنگناهای تعمیم آموزش فراگیر

یکی از موانع عمده در تعمیم آموزش فراگیر کیفی- نگری به امر تفاوت های افراد استثنایی است. طرفداران جنبه کیفی بر این باورند که کودکان استثنایی از نظر کیفی با دیگران متفاوت اند و علت رفتار کودک را به استثنایی بودن او نسبت می دهند، ولی طبق نظریه کمی، افراد استثنایی تفاوتشان با افراد غیرمعمول از نظر درجه است و نه از نظر نوع (هالاهان، دانیل پی و کافمن، جیمزام، ۱۳۷۵).

مانع دیگر، خود نظام های آموزشی هستند. نظامی که تفاوت ها را نمی پذیرد و با ارزشیابی سنتی و عمدتاً وابسته به محفوظات، تفاوت ها را دامن زده و بی رحمانه منجر به حذف عده ای از دانش آموزان در طول دوره تحصیلی می شود، نمی تواند پاسخگوی نیاز امروز جامعه ی ما و زمینه ساز اجرای آموزش فراگیر باشد (کاکو جویباری، هوسپیان، ۱۳۸۰).

در حرکت به سوی فراگیرسازی، هم روش های عملی و هم پایه های نظری آموزش نیاز به تغییر دارد. حداقل تغییرات شامل تغییر شکل بندی و محتوای دروس، ساخت دهی مجدد طبقه بندی دانش آموزان، لزوم در اولویت قرار گرفتن توجه به تفاوت های فردی هم در برنامه ریزی آموزشی و هم در ارزشیابی است که هریک از این تغییرات مستلزم حرفه ای گری و انعطاف پذیری معلمان مدارس عادی است (گروه رنسانس، ۱۹۹۹).

نیاز به رهبر قوی و فرهنگ سازی در مدارس از فاکتورهای مهم تغییر حرکت به سوی فراگیرسازی است.

هرچند غایت اجرای طرح آموزش فراگیر در برگرفتن و تحت پوشش قرار دادن تمامی گروه های دانش آموزان استثنایی در کنار دانش آموزان عادی است، اما در حال حاضر در اکثر کشورها به دلیل برخی محدودیت ها و موانع صرفاً دانش آموزان دارای حداقل نیازهای ویژه شامل این طرح می شوند.

فراگیرسازی مستلزم آماده سازی والدین، معلمان و دانش آموزان است. در ایران که فراگیرسازی با فرایند تلفیق کودکان ناشنوا، نابینا و دارای آسیب دیدگی جسمانی و نیز جایگزینی دیرآموزان در مدارس عادی شروع شده است هنوز در

بسیاری از موارد به صورت یک نظریه نگریسته می شود و فقدان پژوهش هایی که بر عناصر اساسی فراگیرسازی متمرکز شده باشند و به موانع، ارزش های وچالش های آموزش فراگیر پرداخته باشند کاملاً مشهود است.

آسیب های احتمالی فراروی فراگیرسازی

دیدگاه های متعددی در مورد فراگیرسازی و نحوه ی اجرای آن ارائه شده است. عده ای به این امر از بعد ارزشی نگریسته و معتقدند که فراگیرسازی بستگی به ارزش های حاکم بر جامعه داشته و درستی یا نادرستی آن را نظام فرهنگی و اجتماعی جامعه می تواند مورد قضاوت قرار دهد. این نگرش تا حدودی درست می باشد ولی باید دانست بحث ارزش های حاکم بر جامعه مرحله ی اول نظریه ی فراگیرسازی می باشد. زمانی که جامعه از نظر فرهنگی آمادگی پذیرش آموزش فراگیر را داشت، مراحل بعدی آن که یکپارچه سازی مکانی، اجتماعی و کارکردی است قابل توسعه و گسترش می باشد.

با اینکه نگارنده خود از طرفداران فراگیرسازی است اما لازم می داند نظر خود را در طیف احتمال و گمان از آسیب های احتمالی در زمینه ی فراگیرسازی داشته باشد:

- فرایند فراگیرسازی احتمال نادیده گرفته شدن کودک دارای نیازهای ویژه و تفاوت های فردی او و نیز عدم پذیرش کودکان معلول از طرف همسالان را دربر دارد.

- ایجاد فرصت های برابر برای آموزش که به عنوان فلسفه ی آموزش و پرورش مطرح می شود.

-افت یا از بین رفتن انگیزه؛ از آنجا که انگیزه به عنوان نیروی محرکه ی رفتار انسانی است این احتمال نیز هست که جایگزینی دانش آموزان در نظام آموزش عادی باعث کاهش انگیزه برای تلاش در آنها شده و منجر به محدودیت های تحصیلی می گردد و این خود باعث درماندگی آموخته شده(۱) در زمینه ی تحصیلی

۱- . learned helplessness

گردد و در اکثر موارد پیامدهایی مانند ترک تحصیل و... را داشته باشد.

- عدم پدیدآیی توانایی های بالقوه؛ برنامه آموزشی مناسب می تواند توانایی های بالقوه فراگیران استثنایی را متناسب با سطح و محتوای آموزشی به فعلیت برساند. چنانچه سطح محتوای آموزشی برای دانش آموز نامتناسب باشد، چنین حالتی در نهایت می تواند منجر به کسالت و بی علاقگی نسبت به درس شود (تات، هوسپیان، ۱۳۷۹).

- برای آموزش معنادار به دانش آموزان معلول همواره به کمک های ویژه نیاز است. فردی که در آموزش و پرورش کودکان استثنایی تخصص دارد بهتر می تواند در زمینه ی برنامه ریزی، ارزشیابی و در برخی موارد آموزش دانش آموزان معلول کمک کند و استفاده از چنین مربیانی در کنار معلمان عادی شاید به تفاوت در روش ها و عقاید و به نوعی سردرگمی بیانجامد.

- بحث هزینه ها، وسایل کمکی و خدمات تکمیلی، تأمین بودجه، سازمان دهی نیروی انسانی مشکلات دیگری در جهت گسترش آموزش فراگیر است. هرچند عده ای آموزش فراگیر را یک انتظار غیرواقعی در مورد صرفه جویی در پول قلمداد می کنند ولی به عقیده مرکز مطالعات در مورد آموزش و پرورش فراگیر(۱) نگرش ها و عدم وجود تعهد در جهت انتقال منابع از مراکز مجزا، به عنوان موانع اصلی در سر راه آموزش و پرورش فراگیر هستند و نه کمبود پول و امکانات مالی(هوسپیان، آلیس ۱۳۸۰).

- دانش آموزان، همسالان، معلم و سایر والدین به عنوان عوامل مؤثر بر اجرای برنامه ی فراگیر اگر توجیه نشوند، هر کدام می توانند آسیب بزرگی در روند اجرای مطلوب برنامه باشند، به ویژه والدین که نگرششان پیش داورانه و مبتنی بر سوء تغییرهاست. در ایران، فراگیرسازی دانش آموزان دچار آسیب دیدگی شنوایی، بینایی و جسمانی هنوز در بسیاری از موارد به صورت یک نظریه نگریسته می شود و فقدان پژوهش هایی که بر عناصر اساسی فراگیرسازی متمرکز شده باشند و به موانع، ارزش ها و چالش های آموزش فراگیر از دیدگاه افرادی پرداخته باشند که در

۱- . center for studies on inclusive education

روند آموزش نقش اساسی دارند کاملاً مشهود است.

- پویا نگه داشتن فراگیرسازی مستلزم ارزیابی مداوم تجربیات و نتایج است. ازاین رو اگر صرفاً به کنار هم قرار دادن افرادی با توانایی های مختلف در یک کلاس درس اکتفا کنیم در معرض آسیب جدی دیگری قرار خواهیم گرفت.

- چگونگی کنار آمدن دانش آموزان دارای نیازهای ویژه، با همسالان و درک معنای خود و توانایی های خود نیازمند بهبود در خویشتن پنداری و ایجاد اعتماد به نفس و حمایت مستمر از طرف مربیان دارد که شاید از حوصله افراد خارج باشد.

- یکی دیگر از آسیب های احتمالی در فراگیرسازی عملکرد اعضاء و کادر مدارس به عنوان الگویی در پذیرش تفاوت هاست. باید در مدرسه، فرهنگی که کنار آمدن با کودکان دارای نیازهای ویژه را تحسین می کند بسترسازی شود و کودکان عادی هنوز نحوه ی برخورد دارای کودکان با نیازهای ویژه را آموخته و نسبت به آنها حساس و همدل شوند.

- مدارس عادی در حال حاضر قادر به استفاده از تجربیات غنی معلمان استثنایی نیستند و روش های آموزش استثنایی را روش های مرموز و خاص تصور می کند. درحالی که روش های آموزش استثنایی همان روش های مناسب و بنیادین یادگیری هستند که با ظرافت بیشتر و حفظ احترام به تفاوت های فردی به کار می روند. روش هایی که می بایست در مدارس عادی نیز اصل آموزش قرار بگیرند (وست وود(۱)، ۱۳۸۱).

-تناقض و سیاست ها و بخشنامه های آموزش و پرورش عادی و استثنایی، عدم کارایی معلمان عادی و ندیدن دوره های آموزش خاص، عدم همکاری بین معلم عادی و معلم رابط، تعداد زیاد فراگیران و بی نظمی در کلاس و... شاید از دیگر آسیب های جدی فراگیرسازی باشند.

۱- Wood .

نتیجه گیری

آموزش فراگیر در یک سخن فریادی است علیه بی تفاوتی نسبت به تفاوت ها. کودکان دارای نیازهای ویژه را باید به عنوان عضوی از اجتماع پذیرفت و فضاهای فیزیکی و آموزشی را برای آنان متناسب سازی کرد. «فراگیرسازی به ارزش های آموزشی، پرورشی، اجتماعی و نیز به درک ما در مورد ارزش افراد مربوط است» هرچند که این ارتباط بر ضرورت و اهمیت پیگیری و اجرای طرح فراگیرسازی می افزاید اما از سوی دیگر هم ظرافت و حساسیت موضوع به گونه ای است که دشواری کار را دوچندان می کند. چنانچه بنا بر انجام و اجرای این طرح باشد، ضروری است که علاوه بر تمهید مقامات و ایجاد زمینه های لازم ازهر حیث و نظر، با ارائه ی دلایل منطقی و مستدل آسیب شناسی درست، هم به والدین و هم به دست اندرکاران آموزش و پرورش در خصوص انتخاب راه صحیح برای آموزش کودکان دارای نیازهای ویژه کمک کرد.

منابع

تات، محمد رضا و هوسپیان، آلیس (۱۳۷۹)، چاپ اول. آموزش و پرورش دانش آموزان دیرآموز. تهران: انتشارات پژوهشکده کودکان استثنایی.

سعیدی، ابو الفضل (۱۳۸۱). جزوه دوره تکمیلی حقوق کودک، بخش سوم: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

کاکو جویباری، علی اصغر و هوسپیان، آلیس (۱۳۸۰)، چاپ اول. مبانی فسلفی آموزش و پرورش فراگیر. تهران: انتشارات پژوهشکده کودکان استثنایی.

گروه رنسانس، فلسفه، بایدها و نبایدهای آموزش فراگیر (ترجمه علیزاده، حمید (۱۳۸۲) تهران نشریه تعلیم و تربیت استثنایی. شماره ۳۰

هالاهان، دانیل پی و کافمن، جیمزام (بی تا)، چاپ سوم. کودکان استثنایی، مقدمه ای بر آموزش های ویژه. (ترجمه مجتبی جوادیان ۱۳۷۵). مشهد: آستان قدس رضوی.

هوسپیان، آلیس (ترجمه و تنظیم). ۱۳۸۰، چاپ اول. آموزش و پرورش بریتانیا، با تکیه بر آموزش فراگیر. تهران: انتشارات پژوهشکده کودکان استثنایی

وست وود، پیتر (بی تا). آموزش و پرورش کودکان با نیازهای ویژه (ترجمه شاهرخ مکوند حسینی، ۱۳۸۱). تهران: انتشارات رشد.

یونسکو، اعلامیه جهانی آموزش برای همه، برآورد نیازهای اساسی یادگیری جامتین تایلند (ترجمه ی دفتر همکاری های علمی بین المللی وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۷۰) تهران.

یونسکو، پرونده باز در مورد آموزش و پرورش فراگیر(ترجمه ی. ابوالفضل سعیدی، ۱۳۸۳)، تهران، پژوهشکده کودکان استثنایی.

Intrnet. (۱۹۸۸). EENET-IDDC, Seminar on inclusive education. Arga India.htm

.Mason, M. Reiser, R. (۱۹۹۴). Aitogether Better, London: Charity Project

Renaissance Group. (۱۹۹۹). Preparing for Inclusion. UNI

Unesco. (۱۹۹۴). The Salamanca statement and framework for action on special needs. :Available at

www.Unesco.org/education

www.speciaaledu.persianblog.com

فصل دوم: مشکلات و موانع تحصیل معلولان

اشاره

ص: ۷۵

این فصل درباره مشکلات و موانع تحصیل دانش آموزان دارای معلولیت است. هر یک از نظام های تلفیقی، استثنایی و ضمیمه دارای مشکلات خاص خود است.

در نظام تلفیقی که یک یا چند شاگرد دارای معلولیت به کلاس درس عادی ها وارد می شوند؛ اما گویا مدرسه عادی و کلاس عادی در تملک دانش آموزان عادی است، از این رو دانش آموزان یا والدین آنها شروع به ناسازگاری می کنند و گاه صریحاً اعلام نظر می کنند که آن کودک معلول این کلاس را باید ترک کند. برای این پیشنهاد خود هم استدلال هایی دارند.

اما در نظام ضمیمه که در مدرسه عادی یک یا چند کلاس ویژه معلولین تشکیل می گردد اما در این گونه نظام ها هم انواع رفتارهای سوء با شاگردان دارای معلولیت هست.

اما در نظام استثنایی و در مدارسی که ویژه معلولین است، نسبت به هر قشر از معلولین مشکلات خاص خود برقرار است. مثلاً نسبت به ناشنوایانی که می خواهند زبان اشاره استفاده کنند، معمولاً کادر آموزشی و مدیریت مدرسه واکنش نشان می دهند.

اما در این فصل تلاش شده انواع گزارش ها درباره موانع تحصیلی معلولان جمع آوری گردد و با اتکا بر تحقیقات میدانی و آراء کارشناسان، در رفع آسیب ها و مشکلات کوشید.

ص: ۷۶

مخالفت با تحصیل معلولان در مدارس / محمد نوری

چنـدی است اخباری می رسد مبنی بر اینکه والدین بعضـی دانش آموزان نسـبت به حضور دانش آموز دارای معلولیت موضـع گیری کرده و خواسـتار اخراج دانش آموزان دارای معلولیت از کلاس و مـدرسه شده اند. این اخبار آن چنان ناراحت کننده و غیرقابـل قبول است که پـدر یک دانش آموز دارای اوتیسم یک روز در مـدرسه تحصن کرد. این پـدر اسـتاد دانشـگاه است و خواسـتار گفتگو با والدین دانش آموزان شد ولی کسـی حاضـر به گفت وگو نشد. مورد دیگر در شهر قم اتفاق افتاد. خانواده محترمی صاحب فرزند معلول هسـتند؛ مادر اسـتاد دانشـگاه و پدر فیلم ساز و هنرمند فرهنگی و فرزندی دارند که نوعی سندرم دارد، پس از چند ماه تلاش موافقت آموزش اسـتثنایی را گرفتند تا فرزندشان به مدرسه غیرانتفاعی برود اما پس از چند جلسه، والـدین دو تن از دانش آموزان اعـتراض کرده و خواسـتار حـذف کودک دارای سـندرم شدنـد و اکنون این کودک در خـانه مانده است.

از چنـد شـهر دیگر هم خبرهایی رسـید که عـده بسـیار اندک، خواسـتار اخراج دانش آموز دارای معلولیت شده اند، از این رو لازم دانستم ابعاد این رخداد بررسی گردد.

دیدگاه اسلام و معصومین علیهم السلام

خانواده هایی که به اسـلام اعتقاد دارند ولی نسـبت به حضور دانش آموزان دارای معلولیت موضع منفی دارند، باید حتماً سیره پیامبر اکرم صـلی اللّه علیه آله و سـلم محمـد بن عبـداللّه صـلی اللّه علیه و آله و سـلم و امامان معصوم علیهم السـلام شـیعیان را مطـالعه کننـد؛ معصومین بـا معلولاـن مثل فرزنـد و چون عضوی از خانواده خود رفتار می نمودنـد و رفتار کاملاً انسانی با آنان داشتند. چند نمونه که در تاریخ و در روایات آمده را می نویسم و تو خود حدیث مفصل بخوان:

- امام باقر علیه السلام می فرماید:

ان علی بن الحسین کان یعجبه ان یحضر طعامه الیتامی و الاضراء و الزمنی و

المساکین الذین لا حیله لهم و کان یناولهم بیده و من کان منهم له عیال حمله الی عیاله من طعامه (مناقب، ص۱۵۴)

پدرم امام سجاد علیه السلام دوست می داشت سر سفره اش یتیمان، نابینایان، معلولین و آسیب مندانی که راهی به جایی ندارند را دعوت کند و با دست خود بر دهانشان غذا می گذاشت و از آنها کسانی که خانواده داشتند، غذایی هم برای خانواده می داد ببرند.

سخن از نوه پیامبر اسلام است که دارای برترین موقعیت اجتماعی بوده و اموال بسیار در اختیارش قرار داشته و انسان مشهور و سرشناس بوده است، چنین انسانی یعنی امام سجاد علیه السلام فرزند امام حسین علیه السلام معلولین را دائم بر سر سفره اش دعوت می کرده است چون با فعل استمراری بیان کرده که نشانگر تداوم و استمرار این عمل است.

امام سجاد نمی گفت شما بو می دهید بیماری شما مسری است؛ بلکه کنار آنها می نشست و غذا به دهانشان می گذاشت.

امام صادق می گوید:

اتاه رسول اللّه رجل اعمی فقال یا رسول اللّه انی ضریر البصر و ربما اسمع النداء و لا اجد من یقودنی الی الجماعه و الصلاه معک فقاله له النبی علیه السلام: شد من منزلک الی المسجد حبلاً و احضر الجماعه (تهذیب الاحکام، ج۳، ص۲۶۶).

مرد نابینایی نزد پیامبر آمد و گفت: وقتی صدای اذان را می شنوم می خواهم بیایم مسجد ولی کسی که مرا راهنمایی کند پیدا نمی کنم تا با تو نماز بخوانم. پیامبر به او یاد داد تا نخی را از خانه اش تا مسجد ببندد و با کمک آن به نماز جماعت حاضر شود.

این روایت نشان می دهد که پیامبر تأکید داشته، معلولین در جامعه حضور داشته و به آنها می گفت بیایید به مسجد، به آنها نمی گفت شما مشکل دارید و بروید گوشه خانه بنشینید بلکه دعوت می کرد بیایند و در کنار مسلمانان حضور داشته باشند.

در روایاتی هست که پیامبر یا ائمه به ناشنوا یا نابینا و دیگر معلولین آموزش می دادند. به قول امروزی ها آنها را به مدرسه برده تا سواد و تجربه آنها بالا برود. نه اینکه آنها را از مدرسه به بهانه های مختلف دور کنند. رسول خدا صلی اللّه علیه و آله و سلم می فرمود:

من اعان ضعیفاً فی فهمه اعانه اللّه عند سکرات الموت (بحارالانوار، ج۷۵، ص۲۱).

یعنی هر کس انسان آسیب دیده ای را در فهمیدن مطلبی یاری دهد، خداوند او را در شرایط سخت مثل مرحله سخت جان دادن یاری می رساند. این گونه روایات، شامل رفتن به مدرسه و تحصیل انسان آسیب مند و ضعیف هم می شود. اما کسی که به جای کمک به مددجویی تا بهتر بفهمد و باسواد شود، موجب می شود او به مدرسه نرود یا از مدیریت مدرسه خواهان اخراج آن فرد دارای آسیب می شود و با فضاسازی آن فرد ضعیف را نمی گذارد با فهم گردد، مخاطب این روایت است و پیامبر صلی اللّه علیه و آله و سلم به چنین فردی می گوید در سختی ها خداوند به تو کمک نمی کند.

به هر حال کسانی که مانع درس خواندن معلولین در مدرسه می شوند اگر مسلمان هستند، مسلم بدانند رفتارشان مورد تأیید اسلام نیست. اینان باید توبه کنند و حتی از این فرد معلول معذرت بخواهند.

قانون

بر اساس قوانین مصوب در مجلس شورای اسلامی در ایران و قوانین مصوب جهانی که سازمان ملل تصویب کرده، معلولان حق دارند و می توانند در مدارس عادی یا استثنایی تحصیل کنند. در قانون حمایت از حقوق معلولین ماده ۹ و ماده ۱۴ این حق معرفی شده است.

اما مهم ترین قانون، کنوانسیون حقوق معلولان است که در سازمان ملل تصویب شد و حدود ۱۵۰ کشور از جمله ایران این قانون را پذیرفته اند و دولت ایران موظف است آن را مراعات کند.

ماده ۲۴ کنوانسیون: این ماده تماماً درباره تحصیل افراد دارای معلولیت است. این ماده را جهت اطلاع می آورم:

ماده ۲۴) تحصیلات:

۱. دولت های عضو حق معلولین را برای تحصیل به رسمیت می شناسند و به منظور شناسایی این حق بدون تبعیض و بر اساس فرصت های مساوی می بایست اطمینان حاصل نمایند که یک سیستم تحصیلی فراگیر در تمام سطوح یادگیری

مادام العمر برای موارد زیر سازمان دهی شده است.:

الف) توسعه کامل ظرفیت ها و احساس کرامت و حرمت نفس و استحکام احترام به حقوق، آزادی های پایه و اختلافات انسانی.

ب) ارتقاء، شخصیت، استعداد، خلاقیت و همچنین توانایی های ذهنی و جسمی معلولین و به حداکثر رساندن ظرفیت های آنان.

پ) قادر ساختن معلولین به مشارکت مؤثر در یک اجتماع آزاد.

۲. برای شناسایی این حق دولت ها می بایست اطمینان حاصل نمایند که:

الف) افراد معلول در سیستم آموزش عمومی به علت معلولیت کنار گذاشته نشده اند و کودکان معلول از تحصیلات ابتدایی و راهنمایی اختیاری و اجباری به علت معلولیتشان محروم نشده اند.

ب) افراد معلول باید در جامعه هایی که زندگی می کنند به تحصیل فراگیر با کیفیت و رایگان در سطوح اولیه و راهنمایی و مساوی با دیگران دسترسی داشته باشند.

پ) انطباق موجه در نیازهای فرد تدارک دیده شده است.

ت) افراد معلول در سیستم تحصیلی عمومی حمایت لازم را برای سهولت تحصیلی مؤثر کسب نمایند.

ث) اقدامات حمایت فردی و مؤثر در محیط هایی که توسعه اجتماعی و آکادمیک را به حداکثر می رساند موافق با هدف تلفیق کامل تدارک دیده شود.

۳. دولت های عضو می بایست افراد معلول را قادر سازند که مهارت های پیشرفت در زندگی و پیشرفت اجتماعی را یاد بگیرند تا در مشارکت کامل و مساوی آنها در امر تحصیل و به عنوان اعضای جامعه تسهیل گردد. دولت های عضو برای این منظور می بایست اقدامات مناسب شامل موارد زیر را به عمل آورند:

الف) تسهیل نمودن یادگیری خط بریل، الفبای جایگزین، فرم های تقویت شده، اشکال و انواع ارتباطات، مهارت های جهت یابی و تحرک، تسهیل نمودن حمایت همسان و انتقال تجربه.

ب) تسهیل نمودن یادگیری زبان اشاره و ارتقای هویت جمعیت ناشنوایان.

پ) حصول اطمینان از گسترش تحصیل افراد به خصوص تحصیل کودکان نابینا، ناشنوا و نابینا ناشنوا به بیشتر زبان ها، روش ها و اشکال مناسب ارتباطی برای فرد و در محیط هایی که پیشرفت آکادمیک و اجتماعی فرد را به حداکثر

می رساند.

۴. برای کمک نمودن به حصول اطمینان از این حق دولت های عضو می بایست اقدامات مناسب را برای استخدام معلمان، شامل معلمان معلول واجد شرایط در زمینه زبان اشاره و بریل و نیز برای آموزش افراد حرفه ای و کارکنان در تمام مراحل آموزشی به عمل آورند.

این آموزش ها می بایست با آگاهی در زمینه معلولیت، راه و روش ها و وسایل ارتباطی تقویت کننده و جایگزین، سبک ها و محتویات آموزشی برای حمایت افراد معلول همراه باشد.

۵. دولت های عضو می بایست اطمینان حاصل نمایند که افراد معلول به تحصیلات متوسطه، آموزش حرفه ای آموزش بالغین و آموزش مادام العمر بدون هیچ گونه تبعیض و مساوی با دیگران، دسترسی دارند.

ماده ۳۰ کنوانسیون: همچنین ذیل ماده ۳۰ این کنوانسیون چنین آمده است:

۱. دولت های عضو حق معلولین را برای شرکت در زندگی فرهنگی مساوی با دیگران به رسمیت می شناسند و می بایست تمام اقدامات لازم را اتخاذ نمایند تا اطمینان حاصل شود که معلولین:

الف) از دسترسی به محصولات فرهنگی قابل وصول برخوردار باشند.

ب) از دسترسی به برنامه های تلویزیونی، فیلم، تئاتر و سایر فعالیت های فرهنگی قابل وصول برخوردار باشند.

پ) از دسترسی به مکان های ارائه خدمات و اجراهای فرهنگی مثل تئاتر، موزه، سینما، کتابخانه و خدمات توریستی برخوردار بوده و تا جایی که امکان دارد از دسترسی به مکان های تاریخی و محل هایی که از نظر ملی دارای اهمیت هستند؛ بهره مند شوند.

۲. دولت های عضو می بایست تمام اقدامات مناسب را اتخاذ کنند تا افراد معلول قادر شوند فرصت توسعه و استفاده از خلاقیت، ظرفیت های هنری و ذهنی خود را نه تنها برای سود خود بلکه برای غنی سازی جامعه داشته باشند.

۳. دولت های عضو می بایست تمام مراحل مناسب را منطبق با قوانین بین المللی اتخاذ نمایند تا اطمینان حاصل نمایند که قوانین حفاظت کننده مالکیت های معنوی به یک مانع غیر منطقی یا تبعیض آمیز، در دسترسی معلولین

به منابع فرهنگی تبدیل نشده باشند.

۴. معلولین می بایست مساوی با دیگران مستحق شناسایی و حمایت برنامه های خاص فرهنگی و هویت زبانی شان شامل زبان اشاره و فرهنگ ناشنوایان باشند.

۵. نظر به قادرسازی افراد معلول به شرکت مساوی با سایر افراد در فعالیت های تفریحی و ورزشی؛ دولت های عضو می بایست اقدامات مناسبی را شامل موارد زیر اتخاذ نمایند:

الف) تشویق و ارتقای حضور معلولین در کامل ترین حد ممکن در جریان فعالیت های ورزشی در همه سطوح.

ب) حصول اطمینان از اینکه افراد معلول دارای فرصت سازمان دهی، توسعه و مشارکت در فعالیت های ورزشی، تفریحی مختص معلولین بوده و به این منظور آنها را به مربیگری، تمرین و تلاش مناسب، مساوی با دیگران تشویق نمایند.

پ) اطمینان حاصل نمایند که افراد معلول به حوزه های ورزشی، تفریحی و گردشگری دسترسی دارند.

بررسی این مواد: کنوانسیون به عنوان یک قانون بین المللی و جهانی که در همه کشورها به ویژه کشورهای پیشرفته اجرا می شود دولت عضو کنوانسیون مثل دولت ایران را متعهد می داند که:

- فرصت مساوی برای معلولین فراهم آورد تا بتوانند در همه سطوح تحصیل کنند.

- دولت موظف است امکاناتی فراهم آورد تا معلولین بدون تبعیض در نظام تحصیلی فراگیر درس بخوانند. نظام تحصیلی فراگیر یعنی مدارس عادی که در تمامی شهرها و حتی روستاها هست.

- تحصیل معلولان باید با احساس کرامت، احترام و رعایت حقوقشان باشد.

- تحصیل معلولان باید با توجه مدیریت مدرسه و معلم و نیز دانش آموزان به تفاوت های موجود و اختلافات بین افراد باشد. این نکته بسیار مهم است. در یک کلاس ده ها نوع اختلاف ممکن است باشد، یکی کرد، یکی لر و دیگری قمی باشد؛ یکی با لهجه ترکی و دیگری با لهجه تهرانی است؛ یکی سیاه پوست و دیگری سفیدپوست است؛ یکی چاق و دیگری لاغر است؛ یکی شکل ظاهری اش برای برخی افراد ترسناک و دیگری چنین نیست (البته همین فرد ترسناک برای بعضی خیلی خوشگل است)؛ بالاخره یکی نابینا و یکی ناشنوا و دیگری سالم است؛ یکی

سندرم داون دارد و دیگری اوتیسم و دیگری پا ندارد.

کنوانسیون تأکید می کند، مدیریت آموزشی و رسانه ها و نیز والدین باید کودکان را آموزش دهند و توجیه کنند که تفاوت های بین افراد یک واقعیت است و تبعات و پیامد منفی ندارد مثلاً کسی که سندرم دارد، معلولیتش مسری و قابل انتقال نیست بلکه او فقط یک کروموزوم در ساختار سلولی اش کمتر دارد. یا بچه ای که دست ندارد، مادرش با خوردن نوعی مسکن در دوره بارداری و به هنگام تشکیل جنین، دست او پدید نیامده است.

- نکته مهم دیگری که در این قانون هست این است که مدیریت آموزشی باید اطمینان پیدا کند معلولی به هر دلیل مدرسه را ترک نکرده است.

این قانون به این معنا است که اگر دانش آموزی به دلایل بدرفتاری دیگر دانش آموزان یا بی احترامی والدین دانش آموزان یا بدرفتاری معلم مدرسه را ترک کند و درس نخواند، اگر والدین این دانش آموز معلول به مراجع قضایی شکایت کند می تواند همه خسارت ها را دریافت کند. جالب اینکه اگر نظام قضایی داخل یک کشور به این شکایت اهمیت ندهد، می تواند به مراجع قضایی جهانی شکایت کند.

در برخی کشورها والدین برخی معلولین مبالغ زیادی دریافت کرده اند؛ نیز والدین خاطی که موجب طرد دانش آموز معلول شده، مبالغ زیادی جریمه شده اند.

خلاصه اینکه نکات فراوان و مهم در قانون کنوانسیون حمایت از معلولان هست و مردم متمدن و پیشرفته جهان این قانون را پذیرفته اند، یعنی مردم به کودکان خود آموخته اند که اگر همکلاسی تو شکل و قیافه اش مدلی بود که تو ترسیدی، اشکال از او نیست، اشکال از خودت است، برو با او گرم بگیر و دوست بشو و تخیلات و تصورات اشتباه که موجب ترس تو شده را کنار بگذار. چون دانش آموز دیگر ممکن است بگوید من از تو می ترسم و بگوید قیافه تو ترسناک است و با همین استدلال خواهان حذف تو از مدرسه بشود.

حکایت واقعی بگویم، روزی ناشنوایی که معلم است ولی تُن صدای او بلند و درهم است به طوری که اگر او پشت دیواری باشد و رؤیت نشود و مثلاً مشغول صحبت با دوستش باشد، آدم فکر می کند چند حیوان به جان هم افتاده اند و شاید وحشت کند.

این آقا به خانه ما آمده بود، مهمانی داشتیم که بچه سه سال های داشت. این کودک، در اتاق دیگر وقتی صدای دوست من را شنیده بود فرار کرده بود و رفته بود

مخفی شـده بود و گریه می کرد که حیوانات به ما حمله کرده انـد. من او را بغل کردم و یواش یواش برایش توضـیح دادم که این آقـا صـدایش این جوری است و ترس نـدارد. ابتـدا این بچه فریاد می زد و می خواست فرار کنـد ولی چنـد دقیقه که با او حرف زدم و خودم رفتم با دوسـتم دست دادم و با هم میوه خوردیم، خود این بچه آمد و با این فرد ناشـنوا دست داد و بسیار با هم دوست شدند؛ به طوری که ماه ها مدام می گفت من را به خانه دوست ناشنوایت ببر.

حکایت دیگر، وقتی نوجوان بودیم، کسی در محله ما بود که خرکچی بود. یعنی الاغ داشت و بار می برد. او گنگ بود و قیافه خاصی داشت. والدین هر بچه ای را می خواستند بترسانند می گفتند، گُنگِ می آید. مثلاً اگر غذا نخوری گنگِ می آید و تو را می برد و همه بچه ها واقعاً از او می ترسیدند، به طوری که اگر از یک کوچه می گذشت همه بچه ها فرار می کردند.

روزی از دور دیـدم دهان الاغش علف می گذارد و الاغش را بوسـید و نوازش کرد. با اینکه می ترسـیدم لو رفتم و خندیدم و در دلم هم می ترسـیدم. او به من خندید و شـکلاتی به من داد با او دست دادم و رفیق شدیم. به طوری که هر وقت از در خانه مـا رد می شـد در می زد و مـن را صـدا می زد و شـکلاتی می داد و من هم به او آب یـا غـذا می دادم. وقـتی بچه هـای دیگر دوستی ما را دیدند، همه با او رفیق شدند به طوری که بچه ها را روی الاغش سوار می کرد و سواری می داد.

– یک نکته مهم که در این قانون آمـده، این است که مسـئولین باید راه های ارتباط با معلولین را کشف کنند و ارتباطات آنها را در جامعه گسترش دهند.

یعنی معلم یا مـدیر مـدرسه به جای اینکه سـخن خطای مادری که می آید و می گوید: چون بچه من از این دانش آموز دارای معلولیت می ترسـد، او را بایـد از این مـدرسه اخراج کنید، باید با این مادر و با بچه اش صـحبت کند و آنها را توجیه نماید که معلول ترس نـدارد. معلول هم یـک انسان مثل تو است اما تو چهره ات مثلاً سـیاه تر است یا او بینی اش فلان مـدل است. فلان فرد هم چون سـندرم داون دارد چاق تر شده یا صدای او قوی تر است. همان طور که بچه ها از تو نباید بترسند، تو هم نباید از او بترسی.

خلاصه اینکه حضور کودکان، نوجوانان و جوانان دارای معلولیت در مدارس کشور یک مسـئله قانونی است و از حقوق مسلم معلولین است تا در این مدارس تحصیل کنند. اگر کسی دوست نداشت کنار یک فرد معلول باشد مشکل از

خودش است و می توانـد این مـدرسه را ترک کنـد. امـا اگر هر کس در هر پست و موقعیت مانع تحصـیل معلولین شود مجرم است و اگر به دانش آموز دارای معلولیت بی احترامی کند، فعل مجرمانه مرتکب شده و قابل پیگیری قضایی است.

درک موقعیت های متفاوت

در نظام های پژوهشـی و آموزشـی مدرن می گویند، رشد دانش آموزان به زیاد حفظ کردن یا زیاد درس خواندن نیست بلکه به رشد عقلانی آنها بسـتگی دارد. و شاخص آن قدرت حلّ مسئله است. یعنی هر فرد بیشتر و بهتر بتواند در مشکلات و سختی ها، راه کار صحیح ارائه کند، رشد و دانایی این فرد بیشتر است.

یعنی بچه ای که بـا مسائـل و موانع مواجه می گردد اگر توانست، راه کـاری برای رهـایی از یـک مشـکل را بدهـد، این دانش آموز رشد یافته و عقلانیت او تکامل یافته است.

اما دانش آموزانی توانایی حلّ مسـئله پیدا می کنند و این ویژگی در آنها رشد می یابد که با شـرایط و موقعیت های متفاوت و مختلف مواجه گردنـد. تصور کنیـد نوجوانی همه امکانات برایش مهیا است و زندگی یکنواخت دارد و در خانه و در مسـیر به مـدرسه و در مـدرسه در طول سال هیـچ تفاوت یا مسـئله متفاوت که نظرش را جلب کنـد، نمی بینـد، لـذا فکر و عقلش هم به جریـان نمی افتـد و به طرف تفکر و فکر کردن نمی رود که این مـوقعیت چرا متفـاوت است و چگونه می توانم از این شـرایط رهـا شوم. مثلاً دانش آموزی در کلاس می بینـد، دانش آموزی هست که نابینا است و وضع مالی خوبی نـدارد و هر روز پیاده چند کیلومتر می آید تا به مدرسه برسد و با اینکه نمی بیند اما درسش عالی است.

بچه ها با دیدن این وضعیت متفاوت به فکر فرو می رود و سپس تلاش می کنند خودشان را تغییر دهند.

به همین دلیل مدیریت های آموزشی در ژاپن، سعی کرده اند در هر شهر و هر مدرسه، شرایط متفاوت پدید آورند. مثلاً دانش آموزان از ملیت هـا و بـا قیـافه هـا و شـرایط مختلف، معلول و عادی را در یک مـدرسه و در یک کلاس جمع کننـد. از طرف دیگر دانش آموزان را توجیه می کنند که از این شرایط متفاوت بهره مند شوند و خود را رشد دهند.

ص: ۸۵

فرهنگ سازی

در ماده ۸ و ماده ۲۰ و ۲۱ کنوانسیون حمایت از معلولین آمده که صدا و سیما و وزارت فرهنگ و ارشاد باید به مردم آگاهی بدهند و فرهنگ سازی کنند. مشکلاتی که در جامعه پدید می آید باید تجزیه و تحلیل کنند و با کمک کارشناسان، راه درست را به مردم نشان دهند. در این مورد خاص که دانش آموزان دارای معلولیت نمی توانند در مدارس دلخواه تحصیل کنند و والدین یا خانواده ها یا دانش آموزان یا معلم یا مدیریت مدارس مانع تراشی می کنند و در اغلب موارد، دانش آموز دارای معلولیت را اخراج کرده و او را خانه نشین نموده و روحیه او را در هم شکسته اند و آسیب های جدی و جبران ناپذیر به او و خانواده اش وارد آورده اند، باید ببینیم استدلال و توجیه آنها چیست و از مشاورین کمک بگیریم و این مشکل را بررسی نماییم.

اما آیا رسانه ملی در این مورد اقدامی انجام داده؟ آیا پژوهشگران کتاب و مقاله ای در این باره نوشته اند؟ آیا حقوقدانان، ابعاد حقوقی آن را بررسی کرده اند؟ آیا وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی قدمی در این راه برداشته است؟

پاسخ این پرسش ها منفی است. اما لازم است ببینیم استدلال و توجیه مخالفین حضور معلولان در مدارس چیست؟

۱- مهم ترین سخن آنها این است که دانش آموزی که معلولیت دارد، رفتارش قابل پیش بینی نیست ممکن است به بچه های ما حمله کند.

اولاً دانش آموزی که دارای معلولیت است اگر در سابقه اش چنین رفتارهایی نباشد و در خانه و جاهای دیگر رفتار خطرناک نداشته، این فرد در مدرسه هم چنین است. لذا این توهّم و تخیل صرف است و هیچ مبنای علمی ندارد.

دوم اینکه هر کودک یا نوجوانی اگر تحریک نشود، رفتار خطرناک بروز نمی دهد. حتی دانش آموزان سالم و غیر معلول اگر تحریک شوند و کسی آنها را عصبانی کند، رفتار خطرناک خواهند داشت. اتفاقاً معلولانی که مورد بحث اند، نه افراد که مشکلات حادّ دارند، اگر همکلاسی ها با آنها دوست شوند بسیار صمیمی هستند «فیلم میم مثل مادر» در این زمینه سند خوبی است. سند مهم دیگر آمار بزهکاری و جرم در جامعه معلولین است که بسیار کمتر است.

بنابراین این سخن کاملاً خطا است و اگر از الگوهای اسلامی تبعیت می کنید معصومین معلولین را سر سفره خود می بردند و با آنها مثل خانواده

خود رفتار می کردند.

۲- برخی استدلال می کنند معلولین قیافه ترسناک دارند و بچه های ما از آنها می ترسند. باید گفت زشت و زیبا نسبی است. افرادی که فکر می کنیم زشت هستند، کسانی عاشق آنها هستند و آنها را زیباترین آدم های جهان می دانند. در داستان شیرین و فرهاد هست که فرهاد بسیار زشت بوده ولی شیرین عاشق او بوده است.

سیاه پوستی که بعضاً می گویند ترسناک اند، افراد اروپایی سفیدپوست آفتاب می گیرند تا پوست آنها تیره بشود چون معتقدند سیاه زیباتر است.

بنابراین لازم است نخبگان و پژوهشگران و اصحاب رسانه ها به فرهنگ سازی اهمیت دهند و نکات فوق را برای مردم تجزیه و تحلیل نمایند.

در پایان

در سال ۸۵ مادر دل شکسته ای را دیدم که می گفت فرزندم سندرم داون دارد و به نقاشی علاقه دارد و پیشرفت خوبی هم داشته، ولی او را هر جا کلاس می گذارم با او بدرفتاری کرده و بیرون می کنند، اما من به آنها گفته ام فرق بچه من با بچه شما یک شماره است، تعداد کروموزوم ها شما با تعداد کروموزوم های بچه من اختلاف اندکی دارد و در همه چیزها بچه من با شما یکسان است.

مادر دل شکسته دیگر می گفت دخترم بر اثر تشخیص پزشک و ندادن ویتامین ب ناشنوا شده و مشکل دیگری ندارد. پدری می گفت بچه ام به نانوایی در ۵۰ متری خانه رفت ولی پایش روی پوست موز رفت و زمین خورد و سرش به جدول اصابت کرد و متأسفانه از گردن به پایین فلج شد و همین حادثه ممکن است برای هر کس دیگر بیفتد یعنی فاصله هر کس تا معلولیت بسیار کوتاه و چند ثانیه ای است. از این رو کسانی که موجب ناراحتی والدینی که کودک معلول دارند، می شوید، خیلی هم مطمئن نباشید و از کجا معلوم که بچه شما همین وضعیت و حتی بدترین وضعیت را پیدا نکند؟

شیوه و الگوی انسانی و اسلامی این است که اگر فرد معلولی، دانش آموز دارای معلولیت را دیدید با او گرم بگیرید سراغ پدر و مادرش را بگیرید و به آنها سلام برسانید، به والدین او زنگ بزنید و خسته نباشید بگویید، اما بدترین رفتار این است که با حرف های نسنجیده نمک بر قلب ریش شده آنها بپاشید و

موجب ناراحتی و بدتر موجب اخراج دانش آموز دارای معلولیت شده و او را در خانه حبس کنید. از کسانی که چنین رفتارهایی داشته اند، تمنا می کنیم زودتر رفتارشان را تصحیح کنند.

دفتر فرهنگ معلولین درصدد است نشستی در این باره برگزار کند و خاطرات افراد را جمع آوری و یک کتاب هم منتشر کند. لطفاً اگر اطلاعات خاصی دارید ما را در جریان قرار دهید.(۱)

۱- . سایت دفتر فرهنگ معلولین، بهمن ۱۳۹۷ (www.handicapcenter.com)

بازماندگی از تحصیل به اتهام معلولیت جسمی / فرزانه فراهانی

دخترم خیلی بااستعداد است، خوب حرف می زند، نقاشی می کند و خیلی باهوش است اما وقتی برای ثبت نام او به مدرسه رفتم، گفتند که چون دخترت از ناحیه دو پا معلول است، نمی تواند به مدارس عادی بیاید.

«معلولیت،

محدودیت نیست» جمله ای کلیشه ای و تکرار مکرری است که با وجود اهمیت و درستی آن، هنوز آن قدر که باید به آن بها داده نمی شود.

بسیاری از افراد هنوز بر این باور غلط اصرار دارند که وجود معلولیت جسمی عاملی در محدود شدن انسان ها در دست یافتن به موفقیت های اجتماعی بوده و این در حالی است که تعداد بی شماری از معلولان جسمی تا کنون با اثبات توانمندی خود، مراحل موفقیت را پشت سر گذاشته و بر قله های افتخارآفرینی ایستاده اند.

ورزشکاران،

هنرمندان و صاحب نظران بسیاری با وجود معلولیت های مختلف جسمی، در حوزه های گوناگون به موفقیت های چشمگیری دست پیدا کرده اند و معنای حقیقی «معلولیت، محدودیت نیست» را تحقق بخشیده اند.

امروزه یکی از دلایل اصلی به انزوا رفتن معلولان جسمی و گوشه گیری آن ها، نبود باور صحیح در میان سایر افراد جامعه، راجع به این مسئله است و این امر مشکلات و تبعات ناخوشایند دیگری چون افسردگی و حتی در برخی مواقع افزایش درجه معلولیت آن ها را به دنبال دارد.

رامیلا دختر باهوش

رامیلا دخترک کرمانشاهی ظاهراً کم حرف با نگاهی نافذ و چشم هایی پر از ناگفته های بی شماری است که شاید نامهربانی این روزهای آدم های شهر و نگاه سنگین شان به پاهای بی حرکت او، رامیلا را به سکوتی عمیق وادار کرده است.

۷ سالگی رامیلا، بهمن ماه امسال به پایان می رسد و این در حالی است که مدیر مدرسه ای که در نزدیکی محل زندگی او و خانواده اش قرار دارد، سال گذشته به

دلیل معلولیت رامیلا از ثبت نامش خودداری کرده است.

مادر رامیلا با صدایی حسرت بار می گوید: به خدا دخترم خیلی بااستعداد است، خوب حرف می زند، نقاشی می کند و در کل خیلی باهوش است اما وقتی برای ثبت نام او به مدرسه رفتم، به من گفتند که چون دخترت از ناحیه دو پا معلول است، نمی تواند به مدارس عادی بیاید؛ زیرا هم خودش اذیت می شود و هم دیگر دانش آموزان نگاه خوبی به او نخواهند داشت.

مادر آن چنان او را در آغوش گرفته که گویا تمام هستی را در سینه پرمهر خود به امانت نگه داشته و پر است از آرزوهای روشنی که هر مادر برای دختر خود دارد.

آرزوهایی به زلالی باران و به پاکی قلب مادری که به شوق حضور دخترک می تپد و رامیلا قد می کشد در سرزمین بهشت گونه آغوش مادر و گل لبخند یواشکی اش به قلب صبور لبریز از عشق مادر سنجاق می شود.

زلزله بار مشکلات این شب و روزهای رامیلا و مادرش را نیز افزایش داده است و مادر اما صبورتر از همیشه دخترک را بغل کرده است و با میهمانانی که به دیدار زلزله زدگان سرپل ذهابی آمده اند، مشغول صحبت است.

با من سلام و احوالپرسی کرد و با فاصله کمی از من و دوستان مددکارم ایستاد و به آوار منزل های تخریب شده از زلزله که دار و ندار او را نیز مثل خیلی از مردمان دیار سرپل ذهاب زیر خروارها مدفون کرده بود، خیره ماند.

دقایقی بعد همان طور که رامیلا را در آغوش خود گرفته بود، فاصله اش را با من کم و کمتر کرد و گفت: اسفندماه امسال باید رامیلا را برای انجام عمل جراحی روی ستون فقراتش که به دلیل نشستن روی ویلچر، کج شده است، به تهران بیاورم و مانده ام با زلزله ای که همه چیزمان را گرفت، چه کنم؟

هفت بهار از آغاز زندگی رامیلا دخترک متولد ماه بهمن، گذشته است و غصه راه نرفتن رامیلا حالا به زعم مدیرانی که او را از تحصیل هم محروم کرده اند، هر روز برای مادر بیشتر و بیشتر می شود.

ضرورت تغییر نگرش نسبت به معلولیت

تغییر باور و نگاه افراد به معلولیت و معلولان، گامی مهم در رفع موانع حضور این افراد در اجتماع و مشارکت در فعالیت های اجتماعی مختلف است و هر یک از افراد در جایگاه خود باید در این تغییر نگرش سهم خود را ایفا کنند.

وقتی فردی در جایگاهی چون مدیر یا معلم مدرسه، مشغول به کار است، می تواند مسئله تغییر نگرش در خصوص دیدگاه حاکم نسبت به معلولیت جسمی در میان دانش آموزان را دنبال کند و زمینه حضور و تحصیل کودکان معلول جسمی را در بین سایر کودکان فراهم سازد؛

این در حالی است که مدیران مدارس در خصوص ثبت نام دانش آموزانی که دارای معلولیت جسمی هستند، وظایف مشخص و از پیش تعریف شده ای دارند و موظف اند که به آن ها عمل کنند.

مراجعه خانواده هایی که کودکی با وجود معلولیت جسمی در خانه دارند و کودك آن ها به سن تحصیل رسیده است، موضوعی است که باید با دقت نظر مدیران مدارس و سیستم های آموزشی همراه شود.

مدیران مدارس ضمن انجام ثبت نام اولیه دانش آموزان معلول جسمی، باید در گام نخست سایر دانش آموزان را که با وجود سلامت جسمی در محیط آموزشی حضور دارند را نسبت به فرد فوق که دارای معلولیت جسمی است آگاه کنند و موارد مورد نیاز را در مواجهه با او به آن ها تعلیم بدهند.

این طرز تفکر که کودکان معلول نیز مثل سایر کودکان از توانایی های آموزشی برخوردار هستند و تفاوت آن ها با دیگران، تنها به لحاظ جسمی است باید توسط مدیران مدارس در میان دانش آموزان ترویج شود که متأسفانه هنوز در برخی از استان های کشور با چیزی غیر از این طرز تفکر مواجه هستیم.

هر روز خبرهای متعددی از موفقیت های بی شمار دانش آموزان معلول جسمی در سراسر دنیا منتشر می شود و این به این مفهوم است که حقیقتاً معلولیت نمی تواند و نباید به ایجاد محدودیت برای معلولان جسمی حرکتی منجر شود.

این مدیران و معلمان مدارس هستند که باید ضمن تغییر نگرش دانش آموزان سالم به معلولیت، باید زمینه حضور دانش آموزان معلول جسمی را در مدارس عادی فراهم بیاورند.

وظیفه مدیران مدارس عادی برای ثبت نام دانش آموزان دارای معلولیت

علی ربیعی وزیر کار، تعاون و رفاه اجتماعی در گفتگو با خبرنگار حوزه رفاه و تعاون گروه اجتماعی باشگاه خبرنگاران جوان؛ در خصوص دانش آموزانی که دچار معلولیت جسمی هستند گفت: معلولیت جسمی نباید مانع از تحصیل

دانش آموزان در مدارس عادی شود. دانش آموزانی که دچار معلولیت های جسمی هستند و به لحاظ ذهنی مشکلی ندارند، می توانند در مدارس عادی ثبت نام کرده و بین سایر دانش آموزان به تحصیل بپردازند.

متأسفانه معضل ثبت نام نشدن دانش آموزان در مدارس عادی برخی از شهرستان ها، مشاهده می شود و وزارت آموزش و پرورش در حال پیگیری این موضوع است.

تأکید ما و وزارت آموزش و پرورش بر این است که دانش آموزان معلول بتوانند در کنار دیگر دانش آموزان که شرایط عادی دارند به مدرسه بروند. با مدیران متخلفی که از ثبت نام دانش آموزانی که دچار معلولیت جسمی هستند در مدارس عادی خودداری کنند، برخورد می شود.

مدیران و معلمان مدارس عادی می توانند عامل اصلی گسترش دامنه ارتباطات و تعاملات دانش آموزان معلول جسمی با سایر افراد در جامعه باشند و به برقراری ارتباط مؤثر آن ها با دیگران نیز کمک کنند. نحوه پذیرش افراد و به ویژه کودکان نسبت به معلولان، از کودکی شکل می گیرد و این امر مقدمه ای بر حضور فعال و مؤثر معلولان و مشارکت و پذیرش هر چه بهتر آن ها در فعالیت های اجتماعی خواهد شد.

وقتی تفاوت انسان ها در مواردی چون تغییرات جسمی آن ها با یکدیگر است و ربطی به توانمندی و هوش و استعدادشان ندارد، نباید معلولان را از حضور در اجتماع محروم کرد. ایجاد شهری دسترس پذیر و تأمین امکانات مورد نیاز برای تردد معلولان، امری است که پس از تغییر نگرش افراد به معلولیت از اهمیت ویژه ای برخوردار است و مسئولان باید نسبت به آن چاره اندیشی و اقدام کنند تا زمینه افزایش تعاملات اجتماعی برای معلولان روز به روز بهبود بیابد.(۱)

۱- . باشگاه خبرنگاران جوان، ۲۴ آذر ۱۳۹۶.

بررسی مشکلات دانش آموزان معلول در مدارس عادی / لاله باهنر

خاطرات تلخ و شیرین روز امتحان برای هر کدام از ما تداعی کننده خاطرات خوش دوران مدرسه است و کمتر کسی است که از روز امتحان خاطره نداشته باشد از ننوشتن خودکار و همراه نداشتن خودکار اضافی تا رفتار مراقبین جلسه و... اما روز امتحان برای دانش آموزان دارای معلولیتی که در مدارس عادی درس می خوانند رنگ و بوی دیگری دارد. امتحان برای این نوع دانش آموزان تنیده شده در رنج است و البته آنها استرس مضاعفی را در روز امتحان تجربه می کنند. در این گزارش به بررسی مشکلات این دانش آموزان در روز امتحان پرداخته ایم.

حضور دانش آموزان در مدارس عادی بدون کلاس مرجع

آموزش فراگیر به عنوان فرآیندی تعریف می شود که در آن دانش آموزان از هر سن و جنس با هر توانایی و محدودیتی که دارند بدون توجه به زبان، پیشینه اجتماعی شدن، مذهب یا بیماری های خاص مانندHIV در مدارس پذیرفته می شوند. یعنی بر اساس این برنامه جامعه ای آزاد از نظر آموزشی در مدارس تشکیل می شود. در آموزش تلفیقی، دانش آموزان استثنایی در مدارس عادی با همکاری معلم های رابط که از سوی کارشناسان آموزش و پرورش استثنایی تعیین می شوند، به تحصیل می پردازند.

دانش آموزی که برای آموزش تلفیقی در نظر گرفته می شود، دانش آموزی است که دارای محدودیت های جسمانی یا ذهنی یا هردو است اما درجه معلولیت او در حد خفیف است، بنابراین با استفاده از وسایل کمک آموزشی و توانبخشی و معلم رابط قادر است در مدارس عادی به تحصیل بپردازد. به اعتقاد کارشناسان آموزشی بر اساس پژوهش های به عمل آمده مراکز آموزش استثنایی نمی توانند پاسخگوی تمام نیازهای تحصیلی و اجتماعی افراد معلول باشند، در حالی که در نظام آموزش تلفیقی این مشکلات کمتر به چشم می خورد و به عبارتی، فرد دارای معلولیت خود را عضوی از جامعه تلقی کرده ضمن تقویت عزت نفس، باورهای فردی و درک

ص: ۹۳

تعاملات اجتماعی، حتی در پی رقابت نیز برمی آید. در بسیاری از کشورها آموزش و پرورش به این سمت سوق داده می شود که تا حد امکان دانش آموزان دارای مشکلات خاص در مدارس عادی مانند دیگر دانش آموزان بدون مشکل به تحصیل بپردازند زیرا در آن صورت هم از امکانات عمومی و آموزش و پرورش عادی بهره مند می شوند و هم تحت تأثیر برچسب استثنایی بودن و متفاوت بودن قرار نمی گیرند. یکی از فواید آموزش فراگیر ایجاد فرصت برای کودکان دارای نیازهای ویژه است که با بچه های همسال خود آموزش ببینند که ضمن آن الگوهای رفتاری آنان از طریق همسالان بهبود می یابد. از سال ۱۳۴۹ سیستم آموزشی تلفیقی در کشور ما در حال انجام است. البته اجرای این سیستم آموزشی همواره با کاستی هایی روبه رو بوده است از جمله اینکه قرار بود هر مدرسه ای یک کلاس مرجع داشته باشد. کلاس مرجع یعنی کلاسی که در آن یک یا چند کارشناس سازمان آموزش و پرورش استثنایی برای دادن تجهیزات و امکانات ویژه افراد معلول مانند بهدید، ذره بین و دادن نرم افزارهایی ویژه افراد نابینا و همچنین ایجاد تعامل با معلمین دانش آموزان در مدارس عادی حضور داشته باشند تا مشکلات دانش آموزان دارای معلولیت در مدارس عادی را تسهیل کنند در حالی که تا امروز هیچ کلاس مرجعی برای دانش آموزانی که در مدارس عادی درس می خوانند تشکیل نشده است!

دردسر روز امتحان

مانی کم بینا است. کلاس سوم و چهارم دبستان در مدرسه استثنایی ویژه افراد نابینا درس خوانده و پس از آن به مدرسه عادی رفته و اکنون در کلاس هشتم درس می خواند. بزرگ ترین مشکل مانی در مدرسه معلم رابط است. معلمی که به گفته مادر مانی خودش کم بیناست! این معلم رابط فقط دو ساعت در طول هفته به مدرسه می آید و در این زمان کوتاه باید به دانش آموزان نابینا و کم بینا رسیدگی کند! داستان از اینجا شروع می شود که این معلم رابط به خاطر کم بینایی از خط بریل استفاده می کند و به خاطر همین عملاً نمی تواند سؤالات امتحانی را برای مانی بخواند. مادر مانی می گوید: «به همین خاطر مدرسه به ما گفت خودتان بیایید و سؤالات امتحانی را برای بچه تان بخوانید. من هم روز امتحان شال و کلاه کرده و به مدرسه رفتم تا سؤالات امتحانی را برای مانی بخوانم. اما وقتی به مدرسه رفتم مدیر گفت: شما نمی توانید سؤالات را برای بچه تان بخوانید! از اداره دستور

آمده که والدین نمی توانند سؤالات را برای بچه شان بخوانند. همان جا دست به دامن یکی از دفترداران مدرسه شدم تا سؤالات امتحانی را برای پسرم بخواند. همین مسئله باعث افت شدید نمره امتحان مانی شد. بعد از این قضیه یکی از معلمان سال قبل مانی را آوردیم تا موقع امتحان بیاید و سؤالات را برای بچه مان بخواند. ما برای هر جلسه امتحانی هم که می آمد مبلغی را به او می دادیم. حال بماند که سر مبالغی که به معلم رابط می دهیم چه داستان هایی داشتیم. فقط در همین حد بگویم که خیلی وقت ها سر مبلغ بالای این پرداختی ها دچار مشکل می شویم.» از او می پرسم مگر قرار نیست سازمان آموزش و پرورش استثنایی یک معلم رابط برای دانش آموزان نابینا، کم بینا و جسمی – حرکتی به مدرسه بفرستد و او در پاسخ با تأسف می گوید: «بله همین طور است. زمانی که من با کارشناس نابینایی صحبت کردم می گوید: از نظر قانونی مدرسه ها باید برای فرزند شما در طول سال هفته ای دو تا سه جلسه چند ساعته و موقع امتحان برای خواندن و توضیح سؤالات امتحانی یک معلم رابط بگذارند. اما در عمل این طور نیست و من همیشه برای پیدا کردن منشی و پرداخت مبالغ زیادی به ایشان دچار مشکل می شوم. امسال هم که برای امتحانات خرداد، یک دانش آموز کلاس نهم منشی مانی بود. حال سؤال من این است در حالی که پسر من کلاس هشتم است چطور یک دانش آموز کلاس نهمی می تواند منشی خوبی برای یک دانش آموز کلاس هشتمی باشد؟» از خود مانی درباره مشکلاتی که در جلسه امتحان دارد سؤال می کنم. او می گوید: «یکی از بزرگ ترین مشکلاتم سر جلسه امتحان، پاسخ دادن به اشکال درس ریاضی است. زیرا معلم رابط خیلی خوب نمی تواند سؤالات شکلی را برایم تشریح کند. خیلی وقت ها هم سؤالات امتحانی را برایم اشتباه می خوانند و همین باعث می شود نمره ام کم شود.»

هزینه هنگفت برای بزرگ نویسی کتاب های درسی کم بینایان

خانم قادری فرزندش کم بیناست و در یکی از مدارس عادی در کنار دانش آموزان بینا تحصیل می کند. وی از هزینه های گزاف برای تبدیل کتاب های عادی درسی فرزندش به درشت نویسی گله مند است و می گوید: «چیزی در حدود ۵۰۰ تا ۶۰۰ هزار تومان در طول سال برای درشت نویسی کتاب های درسی فرزندم هزینه می کنم و تحمیل این هزینه برای ما بسیار زیاد است.» او همچنین درباره

مشکلات روزهای امتحان فرزندش می گوید: «صبح روز امتحان من مجبورم فرزند کوچکترم را در خانه تنها بگذارم و دوان، دوان به مدرسه رضا بروم. سر راه هم چند برگه امتحانی بخرم. وقتی هم که به مدرسه می رسم مرا به نمازخانه می فرستند و آنجا سؤالات امتحان را به من می دهند. من هم باید بنشینم و تمام سؤالات را با خط درشت روی کاغذ امتحانی برای رضا یادداشت کنم. باور کنید من روزهای امتحان رضا از کار و زندگی می افتم.»

بهتر نبود مدرسه استثنایی درس می خواندی!

امیرعلی نابینا و دانش آموز کلاس دوم دبیرستان یکی از مدارس عادی است. او نیز مانند بسیاری از دانش آموزان کم بینا و نابینا با مشکلات بسیاری در مدرسه روبه روست. برخی از کتاب های درسی امیرعلی صوتی است و به گفته خودش دوست دارد مانند همه بچه های مدرسه کتاب درسی داشته باشد چرا که تمرکز یادگیری با کتاب های صوتی برای او دشوار است. او می گوید: «من وسط کتاب صوتی تمرکزم را از دست می دهم. من هم دلم می خواهد مانند همکلاسی هایم کتاب داشته باشم. او یکی از بزرگ ترین مشکلات تحصیلی اش را روز امتحان می داند و در این باره می گوید: «هیچ وقت روز امتحان معلم رابط ندارم. سؤالات را همیشه دفتردار یا یکی از معلمان مدرسه برایم می خواند. اما بزرگ ترین مشکلم این است که معلم جغرافیا منشی من برای امتحان زبان می شود و از درس زبان سر رشته ای ندارد و خیلی وقت ها سؤالات را برایم اشتباه می خواند و من هم به تبع آن نمی توانم پاسخ درست را به سؤال مورد نظر بدهم و به همین راحتی نمره امتحانم کم می شود.» سر جلسه یکی از امتحانات که دفتردار سؤالات درس عربی را برای امیرعلی می خواند، به خاطر نداشتن تسلط کافی بر درس عربی نتوانست امیرعلی را درست راهنمایی کند و امیرعلی نمره پایینی در درس عربی گرفت. پس از اعتراض والدینش به نبود معلم رابط برای فرزندشان، مدیر مدرسه به آنها می گوید: «بهتر نبود امیرعلی در مدرسه استثنایی درس می خواند!» این سخن در حالی است که سال هاست کارشناسان به این نتیجه رسیده اند که دانش آموزان کم بینا، نابینا و معلولان جسمی – حرکتی آموزش پذیر می توانند در کنار دانش آموزان عادی درس بخوانند و این برایشان از هر نظر مناسب تر است.

ص: ۹۶

مناسب نبودن فضا برای امتحان دانش آموز استثنایی

«بچه های نابینا و کم بینا و همچنین دانش آموزان معلول جسمی – حرکتی روز امتحان فضای مناسبی در اختیارشان قرار نمی گیرد. معمولاً هر کادری در مدرسه که روز امتحان بیکار است می شود منشی دانش آموزان استثنایی! خیلی وقت ها خبری از معلم رابط نیست! البته معلمین رابط هم خیلی وقت ها بی تقصیرند. معلمی که همزمان در چند مدرسه در یک ساعت خاص دانش آموز برای امتحان دارد چگونه می تواند همزمان به چند دانش آموزش در مدارس مختلف رسیدگی کند؟ شما فرض کنید زینب نابینا است و در فلان مدرسه ساعت ۸ صبح امتحان دارد و محدثه در مدرسه دیگری همان زمان امتحان دیگری دارد معلم رابط چطور می تواند در جلسه امتحانی هر دو دانش آموز حضور داشته باشد. این در حالی است که سازمان آموزش و پرورش استثنایی به خاطر کمبود نیرو نمی تواند برای هر مدرسه ای در زمان امتحانات یک معلم رابط اعزام کند.» لادن استاد حسینی سال ها دبیر مدارس استثنایی و تلفیقی است و این صحبت ها بخشی از تجربه های شخصی او در زمینه آموزش به دانش آموزان استثنایی است. او در ادامه ضمن تشریح مشکلات دانش آموزان استثنایی در روز امتحان می گوید: یک دانش آموز سر جلسه امتحان باید فضای استانداردی داشته باشد. از جمله نور کافی، سیستم گرمایشی و سرمایشی مناسب. چرا که همه این عوامل بر کیفیت امتحان او تأثیر مستقیمی دارد. همچنین هر دانش آموزی سر جلسه امتحان با دیدن مراقب یا معلم خودش احساس امنیت و آرامش بیشتری دارد. اما متأسفانه بچه های کم بینا و نابینا از این قاعده مستثنی هستند. معمولاً ـ این دانش آموزان به خاطر اینکه کسی باید برایشان سؤالات را بخواند، به جای دیگری منتقل می شوند که اغلب فضای مناسبی برای امتحان دادن نیست. دانش آموزی را که قرار است دفتردار مدرسه برایش سؤالات را بخواند، می برند دفتر مدرسه! جایی کنار دفتردار می نشانند. حال شما تصور کنید دفتر مدرسه که جایی پر تردد و پر سر و صدا و پر رفت وآمد است می شود مکان امتحان دادن یک دانش آموز! خیلی وقت ها شخصی که سؤالات را می خواند به خاطر دوری از تدریس یا تسلط ناکافی بر درس مورد نظر نمی تواند پاسخگوی مناسبی برای سؤالات دانش آموز موردنظر باشد. خب طبیعی است که خیلی وقت ها همین مسائل باعث افت نمره امتحانی دانش آموز می شود. خیلی وقت ها معلم رابط به خاطر ترافیک کاری روزهای امتحان دیر سر جلسه حاضر

می شود و همین خودش در دانش آموز اضطرابی را به وجود می آورد که همه مشغول امتحان دادن هستند.

ایجاد مدارس پشتیبان در سال تحصیلی جدید

محسن غفوریان معاون آموزشی و توانبخشی سازمان آموزش و پرورش استثنایی در مورد اینکه حضور معلمین رابط در مدارس عادی امری بسیار مهم تلقی می شود، گفت: معلم رابط در مدارس عادی مانند پل ارتباطی مهمی بین دانش آموز آموزش پذیر معلول و معلم کلاس محسوب می شود و حضور او در مدرسه برای دانش آموز معلول بسیار حیاتی است. این معلم رابط است که می تواند معلم دانش آموز معلول را با نوع معلولیت وی آشنا سازد و سازوکارهای لازم را برای آموزش مؤثرتر به وی آموزش دهد. به همین خاطر نقش معلم رابط بسیار کلیدی است. وی گفت: در حال حاضر معلمین رابط وظیفه دارند در طول هفته بین ۲ تا ۸ با میانگین ۴ ساعت در مدارس عادی برای رفع مشکلات درسی دانش آموزان معلول و همچنین کمک رسانی به معلمان آنها حضور داشته باشند. اما متأسفانه ما فعلاً با کمبود نیرو در سازمان مواجه هستیم و خیلی مواقع این تعداد ساعت حضور معلمین رابط در مدارس کاهش می یابد. اما من این نوید را می دهم که قرار است از سال تحصیلی ۹۶-۹۵ در هر استان و شهرستان کلاس هایی با عنوان پشتیبان داشته باشیم که وظیفه این کلاس ها فرستادن معلمین رابط به مدارس، دادن وسایل کمک آموزشی و تجهیزات تسهیل گر ویژه دانش آموزان معلول، آموزش مهارت های لازم به معلمین رابط و دادن خدماتی حمایتی به این دانش آموزان و معلمان مدارس باشد. همچنین قرار است در سال تحصیلی جدید آموزش غیر حضوری از طریق دی وی دی هایی با عنوان: «فراگیر سازی آموزش و پرورش برای تمامی کودکان» و آموزش حضوری به معلمین مدارس پذیرا از طریق برگزاری کارگاه های آموزشی در زمینه چگونگی تعامل با دانش آموزان معلول اعم از آسیب دیده بینایی، آسیب دیده شنوایی، معلولین جسمی – حرکتی و دانش آموزان با مشکلات یادگیری (دیرآموز) داده شود تا معلمین مدارس پذیرا با نحوه مشکلات این دانش آموزان و شیوه تدریس و چگونگی آموزش به این افراد آشنایی کامل پیدا کنند. غفوریان همچنین در مورد پرداخت پول به معلمین رابط توسط والدین گفت:

این کار خلاف قانون است و والدین دارای فرزند معلول نباید به معلمین رابط پولی

پرداخت کنند و این خلاف قانون است. وی همچنین در مورد کتاب های درشت نویسی شده ویژه افراد کم بینا گفت: آن دسته از دانش آموزانی که کتاب های درشت نویسی شده درسی شان مناسب دید آنها نیست و به اصطلاح دارای دید تونلی هستند، می توانند از سال تحصیلی آینده از کتاب های درشت نویسی شده بزرگ تر که برای آنها تهیه شده استفاده کنند. در پایان غفوریان یادآور شد تمامی والدینی که فرزند معلول دارند و فرزندانشان از سیستم نظام آموزشی تلفیقی استفاده می کنند، می توانند در صورت بروز مشکل در نحوه برخورد و تعامل فرزندشان با معلمان و مسئولان مدارس با شماره تلفن ۶۶۹۷۱۵۹۹ تماس گرفته و مکاتبات خود را از طریق تلفکس: ۶۶۹۷۱۶۹۵ و آدرس ایمیل est.amozesh@media.ir معاونت برنامه ریزی آموزشی و توانبخشی سازمان آموزش و پرورش استثنایی ارسال کنند تا در اسرع وقت به مشکلاتشان رسیدگی شود.(۱)

۱- . روزنامه ایران، شماره: ۶۲۸۹ ۲۸، مرداد ۱۳۹۵

مشکلات ثبت نام دانش آموزان معلول در مدارس / ناصر سرگران و دیگران

توضیح

گزارش حاضر، گفت وگوی خبرنگار اقتصاد آنلاین با مادران نازنین و فاطمه که معلولیت جسمی و حرکتی دارند و مادر علیرضا که کم بینا است و در پایان با آقای ناصر سرگران حقوقدان و نابینا گفت وگو کرده است. سهیلا بیات مادر نازنین، سحر حیدرپور مادر علیرضا ولی نام مادر فاطمه ذکر نشده است. سه مادر درباره سختی های ثبت نام فرزندان معلولشان را گزارش داده اند و در پایان آقای سرگران به بررسی و تجزیه و تحلیل گفته های آنها می پردازد.

به هنگام مراجعه والدین برای ثبت نام کودک دارای معلولیت خود این جمله تکراری را می شنوند: «نه خانم! مسئولیتش زیاد است، ما نمی توانیم بچه شما را ثبت نام کنیم.» این جمله برای آنها که فرزند معلول دارند، آشناست. از این رو بچه های معلول، درس نخوانند بهتر است.

والدینی که معلول دارند، یک مدرسه، ۱۰ مدرسه باید بروند، به این در و آن در بزنند و آخر سر از آموزش و پرورش نامه بگیرند تا فرزندشان را جایی ثبت نام کنند. ثبت نام اما تازه اول راه است. آنان می گویند نمی دانید روزهای مدرسه رفتنشان چه بر خانواده می گذرد.

«ما می خواهیم بچه هایمان هم مثل بقیه راحت زندگی کنند، مدرسه بروند، درس بخوانند، تفریح کنند. نه اینکه توی مدرسه زندانی شوند.» این مهم ترین خواسته سه مادری است که فرزند معلول دارند. نازنین و فاطمه معلول جسمی- حرکتی هستند و علیرضا کم بینا. پای حرف مادرها که می نشینی تقریباً خواسته ها و مشکلاتشان شبیه هم است.»

هر چند آموزش و پرورش رسماً اعلام نکرده، ثبت نام بچه های معلول در مدارس همگانی ممنوع است اما عملاً بیشتر مدارس از پذیرفتنشان خودداری می کنند. به خاطر نبود امکانات یا نیرویی که بخواهد مسئولیت نگهداری و جابه جایی این دانش آموزان را بر عهده بگیرد. اما ثبت نام همه ماجرا نیست و والدین این بچه ها بعد

از ثبت نام هم مشکلات زیادی دارند.

دیدگاه سهیلا بیات

سهیلا- بیات مادر نازنین ۷ ساله از خرداد ماه برای ثبت نام دخترش به این در و آن در زده. نازنین ضایعه نخاعی دارد و ویلچرنشین است: «تا می دیدند بچه روی ویلچر نشسته، می گفتند جا نداریم، همون اولش. می دونی چند تا مدرسه رفتم؟ می گفتند ما نمی توانیم توی مدرسه جا به جاش کنیم. بچه ها از پله هلش بدهند ما مسئولیت قبول نمی کنیم. مدرسه غیر انتفاعی راحت قبول می کند اما ما که توانایی اش را نداریم. کار درمانی هم نمی توانیم بچه را ببریم، چه برسه به غیرانتفاعی. بالاخره نامه آوردم از آموزش و پرورش. قرار شد خودم جا به جاش کنم. کلاسش طبقه بالاست. پارسال هم که می رفت پیش دبستانی کارم همین بود. می ماندم توی مدرسه بچه را جا به جا می کردم. دلش می گرفت توی کلاس. زنگ تفریح هم خودم می آوردمش پایین. مدرسه است زندان که نیست.»

مادر نازنین امسال هم تصمیم گرفته تمام مدت در مدرسه بماند، با اینکه دو فرزند دیگر هم دارد. همین موضوع باعث شد به مسئولان مدرسه پیشنهاد بدهد او را به عنوان نیروی خدماتی بپذیرند تا هم حضورش در مدرسه بی دلیل نباشد و هم برای درمان نازنین کمک خرج باشد. فقط هزینه پوشک نازنین در ماه ۱۵۰ هزار تومان است: «مسئولان مدرسه قبول نکردند، گفتند باید لیسانس داشته باشی تا قبولت کنیم.۶ ماهه برای همین مشکلات اقتصادی کار درمانی نمی ره. پاهاش خشک شده. تعادل نشستنش به هم می خوره و حتی نمی تونه قشنگ دراز بکشه؛ توی نوشتنش هم تأثیر گذاشته؛ کند و کمرنگ می نویسه. نمی تونه مداد رو محکم بگیره تو دستش.» هزینه هر جلسه کار درمانی نازنین ۳۵ هزار تومان در هفته است و اینها را اضافه کنید به هزینه های رفت وآمد. این در حالی است که تنها کمکی که خانواده می گیرد، مستمری ماهانه ۵۳ هزار تومانی بهزیستی است.

«می دونی ما هیچ حمایتی نمی شویم. این از ثبت نام مدرسه بچه هامون و این هم از بقیه مشکلات مون. دوتا بچه دیگه ام دست کم یک وعده غذای گرم می خوان، من مجبورم همه وقتم رو برای این یکی بذارم؛ یعنی نباید مسئولان یک کمک و حمایتی از ما بکنن؟ معلم های مدرسه هم که هیچی از وضع بچه های ما نمی دونن. اصلاً یک جور برخورد می کنند انگار ما از مریخ اومدیم.»

نازنین چون مشکل ذهنی ندارد، مادرش ترجیح می دهد او به مدرسه همگانی برود و نه استثنایی.

وضعیت فاطمه

فاطمه ۱۱ ساله امسال کلاس چهارم می شود. او هم ضایعه نخاعی دارد و همه بارش روی دوش مادرش. مادرش می گوید: «کلاسش ۱۸ پله دارد، می گذارم روی کولم می برمش و میارم. آن قدر این کارو کردم، همه رگ های قلب خودم آسیب دیده. تازه خونه خودمون هم توی زیرزمینه. خونه هم ۸ تا پله داره، نفسم بریده. پدرش هم دیسک کمر داره و من دست تنها.»

مادر فاطمه بارها موقع حرف زدن بغض می کند: «آدم از بچه اش سیر نمی شه هیچ وقت، اما خسته و شرمنده می شه! شرمندگی آدم رو بیشتر خسته می کنه. دلم می خواد هر چی دوست داره براش فراهم کنم اما افسوس، شرمنده اش هستیم. ما هیچ کس رو نداریم. هیچ دلسوز و حمایتگری. باورت می شه هنوز برای ثبت نامش نرفتم؟ همین مدرسه شاید ثبت نامش کنه، اما بالا ـ و پایین آوردنش خیلی سخته. مدرسه دیگه ای هم نزدیک مون نیست. بچه ام همه زنگ تفریح ها تو کلاسه. گاهی به فراش مدرسه میگم کمکم کن، اما اون هم میگه کمرم درد می کنه.» مادر فاطمه به خاطر مشکلات اقتصادی مدت هاست او را کاردرمانی نبرده: «شوهرم کارگره و دو تا بچه دیگه هم داریم. از بس کار درمانی نرفته، پاهاش پیچیده به هم. کمردرد داره. فقط ۹۵ هزار تومان کمک بهزیستی هست که کفاف پول پوشکش رو هم نمی ده.»

وضعیت علیرضا

علیرضا ۱۰ ساله امسال قرار است در کلاس چهارم ثبت نام کند. علیرضا کم بیناست، ساکن سقز. خانواده اش هنوز نتوانسته اند مدرسه ای برای ثبت نامش پیدا کنند. سحر سعیدپور مادر علیرضا می گوید: «این دو سال هم همین طور گذشت، یک ماه از سال گذشته بود، همه بچه ها مدرسه رفته بودن اما بچه من بلاتکلیف مونده بود توی خونه. آخرش توی یک مدرسه دخترونه به این سه چهار نفر که هر کدوم یک نوع معلولیت داشتن، یک کلاس دادن اما خیلی ناراحت بود.

اصلاً باعث شد از درس زده بشه. روش نمی شد زنگ تفریح ها از کلاس بیاد بیرون.

سـال سوم هم رفت اسـتثنایی. بیشتری ها مشـکل ذهنی داشـتن. گفت دیگه نمی رم. موقع زنگ تفریـح از کلاس پاش رو نمی ذاشت بیرون. الآن هم که نامه دکتر رو بردیم مـدرسه اش؛ اینکه بایـد خیلی مراقبش باشن چون اگه بهش ضـربه بخوره بینایی اش رو کامل از دست می ده. میگن اصـلاً ثبت نامش نمی کنیم. مونـدیم بلاتکلیف. من فقط می خوام بچه ام مثل بقیه بچه ها مدرسه بره، بازی کنه، موقع زنگ تفریح زندونی نباشه. همه خواسته ما اینه.»

راه کار و تحلیل ناصر سرگران

ناصـر سـرگران، حقوقدان و استاد دانشگاه که خود نابیناست، در گفت و گو با ما درباره مسائل دانش آموزان معلول بیشتر می گویـد: «طبق ماده ۲۴ کنوانسـیون حقوق افراد دارای معلولیت که ایران هم آن را پـذیرفته، این بچه ها بایـد بتواننـد در مـدارس همگانی ثبت نام کننـد. در این ماده، تأکید شده آموزش فراگیر برای همه دانش آموزان ضـروری است و امکانات در مدارس سراسـر کشور باید به گونه ای فراهم شود که دانش آموزان معلول و غیر معلول بتوانند از محیط آن اسـتفاده کنند. الآن ما یک دوره گذار بدون برنامه ریزی را پشت سـر می گذاریم. دانش آموزان معلول را یا ثبت نام نمی کنند یا به سـختی می پذیرند و این در حالی است که مدارس ویژه یا استثنایی هم مشکلات عدیده ای دارند.

برای همین است که خیلی از خـانواده ها تمایل ندارنـد فرزنـدشان را در مـدارس اسـتثنایی ثبت نام کننـد. چرا که خیلی اوقات بدون توجه به تفکیک مناسب این دانش آموزان و تنوع معلولیتشان آنها را در یک کلاس می گذارند. درحالی که این اشـتباه است که یک معلول ذهنی را با یک معلول جسـمی و حرکتی در یک کلاس بگـذاریم. چون آنها اساساً نیازمنـد آموزش های متفاوتند.»

«در این مـدارس نه تنهـا فضای مناسبی نیست که حتی فرهنگ مواجهه با معلولان و تعامل با آنها را هم نیاموخته انـد. متأسـفانه این مسئله فقط مختص دانش آموزان نیست و معلمان را هم شامل می شود. لازم است در واحدهای درسی این موارد گنجانده شود. خود من در دوره راهنمایی وارد مـدرسه همگانی شـدم و معلمم مدام درباره وضـعیت بینایی ام و اینکه چگونه درس می خوانم از من سؤال می کرد. اینها همه نشان می داد که او هیچ چیز از وضعیت یک نابینا نمی داند.

طرح این سؤال ها برای من که آن زمان نوجوان بودم در محیط عمومی واقعاً

آزاردهنـده بـود و از نظر روحی مرا تحت فشار قرار می داد.» بـه گفتـه سـرگران در ایـن دوره گـذار آمـوزش معلمـان، تغییر محتواهای کتاب های درسـی و ترویج شـناخت فرهنگ معلولیت و مناسب سازی فضای مدارس ضروری است. چون یک شبه نمی توانیم همه اینها را طی کنیم و به آموزش همگانی مناسب برای همه برسیم.

او همچنین پیشـنهاد می دهـد: «می دانم مناسب سازی همه مـدارس کشور الآن مقـدور نیست ولی شاید بتوان در هر شـهر یک مدرسه را در هر مقطع تحصیلی مناسب سازی کرد. البته ضروری است مسئولان وضعیت بحرانی کودکان معلول در روستاها را هم در نظر بگیرند.»

یک مدرسه، ۱۰ مـدرسه... شایـد دست آخر مدرسه ای ثبت نامشان کند، اما این تازه شـروع کاراست. آنها فقط یک خواسـته دارند یک زندگی عادی به دور از نگاه های سـنگین و پرسـش های آزاردهنده؛ پرسش هایی که نشان می دهد هیچ تصویری از زندگی یک معلول ندارند.(۱)

ص: ۱۰۴

۱- . اقتصاد آنلاین، ۷ شهریور ۱۳۹۶

مقصر نبودن مادر / نیلی ثلاثه

نیلی ثلاثه(۱)

توضیح

این مقاله مصاحبه خبرنگار ایران با مادری که دارای فرزند معلول است. این مصاحبه با عنوان «مادر همیشه مقصر نیست» در روزنامه ایران منتشر شد.

ورود همیشه برایش نحس است. از بدو ورود همه نگاه ها خیره به آنهاست تا زمان خداحافظی! گوشه گیر است و دوست ندارد با اقوام و فامیل رفت و آمد داشته باشد. حتی آنهایی که هم خونش هستند.

از زمانی که مادر شده همه با او غریبه شده اند حتی محرم ترین فرد زندگی اش. او مادر یک پسر معلول است. پسرش آن قدر پاک است که نگاه های سنگین غریبه و آشنا احساساتش را لکه دار نمی کند و او از این موضوع خوشحال است که درد ضربه نگاه ها و حرف ها را حس نمی کند. روز مادر است و به سراغ یکی از مادران معلول رفتیم تا با او حرف بزنیم حرف هایی که مادران دیگر حاضر به اعترافش نیستند. او حاضر به ذکر اسمش نشد؛ چرا که فکر می کند اگر فامیل حرف هایش را بخوانند مشکلاتش چندین برابر می شود. ما در این مطلب او را مهری خطاب می کنیم.

مادر شدم و تنها!

مهری جوان است و فقط ۳۵ سال دارد. ۸ سال پیش هیراد را به دنیا آورد و از زمانی که هیراد به زندگی اش آمد، همه او را ترک کردند حتی علی شوهرش. او در این باره می گوید: روزی که پسرم به دنیا آمد، بهترین روز زندگی ام بود. اما فردای آن روز به محض اولین شیر خوردن هیراد دچار تشنج شد. تا چند هفته ای درگیر بیمارستان بودیم تا اینکه متوجه شدیم نوار مغز هیراد طبیعی نیست و دچار فلج مغزی شده. این چیزی بود که به ما گفتند. ۸ سال از آن روز می گذرد اگر در آن

۱- . روزنامه نگار و خبرنگار

موقع قـدرت و اتکا به نفس حال حاضـر را داشـتم، بیشتر علت را از دکترش جویا می شـدم تا واضح بفهمم چه اتفاقی افتاد. از همـان روز اول تنهـا بودم. شوهرم به محض اینکه فهمیـد شایـد هیراد دچار معلولیت شدیـد شود، شـروع به ناسازگاری و بهانه تراشی کرد و در نهایت هیراد ۸ ماهه بود که مرا رها کرد و درخواست طلاق داد. دوستش داشتم برای همین هم بود که مهریه بالایی نداشـتم و او به راحتی توانست از زیر بار مسـئولیت فرار کنـد. بعـد از طلاق، به خانه پدرم برگشـتم بارها اطرافیان از من خواسـتند که هیراد را به بهزیستی تحویل بدهم اما مگر می شد؟ حتی نمی توانستم فکرش را بکنم. پدر و مادرم را از جانم هم بیشتر دوست دارم اما آنها نیز بارها قلبم را شکسـته انـد. اوایل مادرم اصـرار داشت دوباره ازدواج کنم و فرزنـدم را به بهزیستی بدهم. بعد از چند سال دست از اصرار برداشت او هم تقصیری نداشت او هم از حرف های در و همسایه به ستوه آمده بود.

معلولیت «تقصیر» نیست

بیشتر از نگـاه هـای سـنگین غریبه هـا، حرف های آشـنایان و نزدیکانش است که او را آزار می دهـد. مهری که در مهار بغض خبره است، می گویـد: خیلی از مـادران که فرزنـد معلول دارنـد از نگـاه افراد در گوشه و خیابـان نـاله می کننـد امـا چیزی که سخت تر از آن است و کسـی جرأت اعتراف به آن را ندارد، حرف های غیرمنطقی اطرافیان است. از روزی که معلولیت هیراد محرز شـد، همه به چشم یـک گناهکـار به من نگاه می کردنـد. حتی نزدیک ترین افراد خانواده ام! خیلی هایشان موقع دعوا و دلخوری حرف دلشـان را می زننـد و می گوینـد حتمـاً کـاری کرده ای که خـدا بچه معلول نصـیبت کرده. نمی دانم چطور به اطرافیـان ثابت کنم که تقصـیر من نیست. یا معلولیت عقوبت گناه نیست. هیراد هیـچ گناهی نـدارد. وقتی وارد جمعی می شوم مـدام سؤال پیچم می کننـد که چرا فرزندت معلول است؟ ازدواج فامیلی داشتی؟ سونوگرافی یا غربالگری نرفتی؟ باور کنید از زمـان بـارداری هر کـاری را که لازم بود، انجـام دادم. حتی خیلی ها معلولیت هیراد را به پای بی سوادی من می گذارنـد. این حرف ها خیلی بـدتر از نگاه کردن یک غریبه به هیراد است. تا کسـی در فامیل باردار می شود، تلفن را برمی دارد و زنگ می زنـد که چه کار کنیم که فرزندمان مثل هیراد نشود تو دقیقاً چه سـهل انگاری کردی؟ من واقعاً نمی دانم چرا این طور شد؟ اما تقصیر من نیست. من نهایت تلاشم را

ص: ۱۰۶

می کنم تا بهترین زندگی را برای هیراد فراهم کنم.

معلولیت مسری نیست

هیراد به سختی حرف می زند. هیچ اراده ای بر حرکات دست ها و پا هایش ندارد. اما آزادانه می خندد. مهری در مورد هیراد می گوید: زندگی به اندازه کافی برای هیراد سخت است و اطرافیان با رفتارهایشان زندگی را برایمان سخت تر می کنند. وقتی در جمعی حاضر می شویم، هیچ کس اجازه نمی دهد فرزندش به هیراد نزدیک شود. از بدو ورودمان افراد جمع لحظاتی سکوت می کنند تا اوضاع دوباره عادی شود. این چند دقیقه برای من همانند یک قرن می گذرد. بچه های فامیل اجازه نزدیک شدن به هیراد را ندارند. هیراد عادت دارد دستش را به طرف اطرافیان دراز کند تا دستش را بگیرند. او دوست دارد ارتباط برقرار کند اما کسی به او نزدیک نمی شود. باورتان نمی شود هر بار که دستش را به سمت کسی دراز می کند تا دستش را بگیرند، من در درون می میرم. چندین بار سعی کردم تا به او بگویم که این کار اشتباه است. اگر ممارست کنم، می توانم این عادتش را اصلاح کنم اما دلم نمی آید ناامیدش کنم از اینکه شاید کسی دستش را بگیرد. تنها چیزی که دارد، یک لبخند و یک امید دوست داشته شدن است. اوایل خیلی سعی می کردم بچه های فامیل را دورش جمع کنم اما هر چه تلاش می کردم، بدتر می شد. فرزند من لیاقتش نیست که محبت گدایی کند. باورتان نمی شود من خودم بیشتر از هر کسی محتاج محبتم.

امان از خشونت های کلامی

مهری معتقد است آموزش هایی که برای تغییر فکر افراد عادی در مورد معلولان انجام می شود، فراگیر نیست. او از تجربیاتش در تقابل با دیگران می گوید: متأسفانه در مبحث فرهنگ سازی برخورد با معلولان کار جدی صورت نگرفته. من خیلی اوقات خودم نمی توانستم با هیراد ارتباط برقرار کنم. حتی نمی دانستم چگونه باید از لحاظ جسمی با او رفتار کنم. من لیسانس مترجمی زبان دارم. هر چه آموختم، از طریق ترجمه منابع خارجی بوده اما مسئولان باید بدانند که همه مادران دارای فرزند معلول مترجمی زبان انگلیسی نخوانده اند. بهزیستی هم راهنمای مدونی برای آموزش مادران دارای فرزند معلول ندارد چه برسد برای کل افراد جامعه!

ص: ۱۰۷

سمن ها و انجمن های مردم نهاد آموزش هایی را به مادرانی که فرزندان معلول دارند می دهند اما این آموزش ها بسیار سطحی و غیر تخصصی است. جامعه ما، جامعه ای سنتی است. باید فرهنگ سازی صورت گیرد تا نگاه ها تغییر کند. افراد باید آموزش دیده و یاد بگیرند که معلولیت از سر بی سوادی و فقر نیست. مادری که فرزند معلول دارد، گناهکار نیست. کودک معلول شهروند این جامعه است و حق دارد مانند بقیه در جامعه پذیرفته شود. افراد باید یاد بگیرند هر سؤالی را از خانواده های معلول نپرسند! هر چند توقع زیادی است که از افراد جامعه بخواهیم چشمانشان را ببندند و در مواجهه با معلولان به آنها خیره نشوند اما انتظار داریم که افراد و حداقل نزدیکان خانواده های دارای فرزند معلول مراقب کلامشان باشند.(۱)

۱- . روزنامه ایران

مشکلات تحصیل دانش آموزان معلول در مدارس استثنایی / نیلی ثلاثه

مشکلات تحصیل دانش آموزان معلول در مدارس استثنایی(۱)

نیلی ثلاثه

توضیح

خبرنگار روزنامه ایران، نیلی ثلاثه، درباره چند تن از دانش آموزان دارای معلولیت و مشکلات آنان در زمینه تحصیل در مدارس عادی و نیز مدارس استثنایی مصاحبه کرده است. نکات مهمی در این مصاحبه ها آمده است.

ابتدا با آیدا و آیلار دوقلوی دارای معلولیت جسمی صحبت کرده است. سپس با مادر سینا گفت وگو کرده است. سینا دارای نابینایی است. در آخر با مادر یاسین، خانم راضیه گودینی مصاحبه کرده است.

از زمانی که یادم هست از اول مهر و مدرسه رفتن متنفر بودم. معلولیت هم نداشتم! اول مهر اگر یک دانش آموز عادی به فکر کیف و مداد و جلد کتاب دفترش است یک دانش آموز معلول ذهنش مانند یک مهندس در راه برنامه ریزی برای دقیقه، دقیقه حضورش در مدرسه است. اینکه چگونه برود؛ چگونه برگردد، چه زمانی را برای دستشویی تنظیم کند. یا اصلاً کجا برود. این افکار دیگر اجازه ای به او برای لذت بردن آن اول مهری که همه برایش ذوق مرگ می شوند نمی گذارد.

چند سالی است که در آموزش و پرورش استثنایی طرحی به عنوان طرح تلفیقی در حال اجرا کردن است. در این طرح دانش آموزانی که شرایط حضور در مدارس عادی دارند به مدارس معرفی می شوند. اغلب دانش آموزان جسمی، حرکتی شرایط حضور در مدارس دارند و خیلی هایشان هم از این طرح استقبال می کنند. اما این طرح پیچ و خم زیادی دارد که غیر از تأمین منابع آموزشی و دسترس پذیری، نیاز به یک فرهنگ و تفکر پذیرش افراد عادی را می طلبد. در

۱- . روزنامه ایران، ۲۵ شهریور ماه ۹۷، ص۱۶ (توانش).

اجرای این طرح حتی بسیاری از مدیران مدارس عادی مقاومت می کنند چه برسد به دانش آموزان مدارس! خیلی از خانواده های بچه های معلول و حتی خودشان از نحوه اجرای این طرح گله دارند. به بهانه اول مهر با برخی دانش آموزان و والدین آنها صحبت کردیم که در ادامه می خوانید.

آیدا و آیلار دارای معلولیت جسمی

آیدا و آیلار دوقلو هستند و معلولیت جسمی دارند. آیدا به سختی راه می رود و آیلار ویلچرنشین است. آیدا دوست دارد در مدرسه عادی درس بخواند و در این مورد این گونه می گوید: من همیشه دلم می خواست در مدرسه عادی درس بخوانم چرا که سطح آموزش در مدارس استثنایی واقعاً پایین است. من رقابت سختی در پیش دارم و آن هم کنکور است و در این رقابت باید با افراد عادی رقابت کنم. همچنین من قرار نیست تا ابد در مدرسه استثنایی درس بخوانم، روزی من و تمام بچه های معلول باید وارد اجتماع شویم اینکه همیشه ما را در یک گوشه ای جدا نگه دارند درست نیست. من هم مثل بقیه توانمندم و دلم می خواهد دیده شوم. چرا باید در مدرسه قایم شوم. البته من یک نمونه خاص هستم و با این موضوع کنار آمده ام که بالاخره باید از خانه خارج شوم وگرنه خیلی از همکلاسی های من حتی روی حرف زدن با شما را هم ندارند. حتی دلشان نمی خواهد از خانه خارج شوند. خب این دلیلش چیست؟ برای اینکه ما فقط به نگاه استثنایی عادت کردیم. من کلاس یازدهم هستم. چرا نباید مثل بقیه از آمدن اول مهر خوشحال باشم. من دوست دارم توانمندی هایم را نشان دهم.

آیدا در مورد عدم پذیرش مدیران مدارس عادی از پذیرش بچه های معلول می گوید: مدرسه عادی رفتن برای من آرزو بود اما برای ورود به مدارس عادی مشکلات بسیاری داشتم و برای همین نتوانستم به مدرسه عادی بروم. اولاً اینکه مدیران مدارس ما را نمی پذیرند. بغل مدرسه ای که در آن درس می خواندم دقیقاً یک مدرسه عادی است. وقتی برای ثبت نام مراجعه کردیم طوری با ما رفتار شد که گویا از فضا آمده ایم. به ما گفتند شما باید همان مدرسه استثنایی درس بخوانی نمی توانی با بچه های عادی بنشینی. غیر از آن مدرسه بعد از کلی گشتنم مدرسه ای پیدا کردیم که پذیرای ما شد. بعد از تلاش های زیاد پدرم به خاطر چند پله و سرویس از رفتن به آن مدرسه هم محروم شدم. البته این را هم بگویم، مدیر آن

مدرسه بسیار مهربان گفت «من تمام شرایط را برای پذیرش فرزندان شما آماده خواهم کرد» اما انگار نتوانسته بود فضای مدرسه را مطابق با معلولیت ما مناسب سازی کند. حالا به نظر من می شد به هر نحوی هم شده کنار آمد اما با سرویس نمی شود. پدر من نمی تواند هر روز مسافت زیادی ما را ببرد و بیاورد. من عاشق پدرم هستم و دلم نمی آید به خاطر من بیش از حد به زحمت بیفتد. وقتی دیدم شرایط رفت و آمد سخت است همان به استثنایی رضایت دادیم. اما اگر همان مدرسه اول ما را پذیرفته بود دیگه نیازی به تغییر سرویس نبود. استثنایی در حال حاضر به ما سرویس می دهد اما فقط برای همان مدرسه ای در آن درس می خوانیم.

او معتقد است گوش ها به واژه استثنایی حساس است و ادامه می دهد: اینکه در استثنایی درس می خوانم انگار برایم ننگ است. وقتی می خواهم خارج از مدرسه خودم را به بچه های دیگر نزدیک کنم. هرگز نمی گویم استثنایی درس می خوانم یا حتی افراد بزرگسال هم نسبت به استثنایی واکنش زشت و بد نشان می دهند. همه فکر می کنند چون در استثنایی درس می خوانم معلولیت ذهنی دارم! من فقط معلولیت جسمی دارم از لحاظ ذهنی مشکلی ندارم و از خیلی هام باهوش تر هستم. حتی مدیران مدارس وقتی می شنوند که من و آیلار در مدرسه استثنایی درس می خوانیم با ما جوری رفتار می کنند انگار خنگ هستیم. این چه تصوری است؟ به قول پدرم «نمی توانیم یک مسأله سخت ریاضی دستمان بگیریم و با خودمان این ور و آن ور ببریم و هر کی بچه مان را دید، به بچه مان بگوییم؛ باباجان این را حل کن تا ببینند چقدر باهوشی!». غیر از این متأسفانه ما بچه های وعده و وعید هستیم. هر کس از سر دلسوزی هم که شده یک وعده ای به ما می دهد و رها می کند. فقط از سرشان ما را باز می کنند.

سینا دارای نابینایی

سینا نابیناست. او در مدرسه غیردولتی درس می خواند، مادر سینا دل پری از طول تحصیل فرزندش چه در مدارس عادی و چه در مدارس استثنایی دارد و به قول خودش همراه با سینا دیپلم می گیرد. مادر سینا که دانشجوی دکتری است حاضر نشد که نامش فاش شود. او تمام مشکلات و مسائل بچه ها و هم خانواده ها را در طول تحصیل برای ما این گونه شرح داد: ما دو مبحث در تحصیل بچه های نابینا داریم. یکی امکانات و نیازهای آموزشی آنها، دوم پذیرش اجتماعی افراد

معلول و افراد با نیازهای ویژه یا هر اسمی که دوست دارید به آن اطلاق کنید. واژه، تفاوتی در اصل موضوع ایجاد نمی کند. محیط اجتماعی ما اعتمادی به توانمندی بچه ها و دانش آموزان معلول ندارد. فضاهای آموزشی مسئولیت بزرگی چون فرهنگ سازی برای پذیرش افراد معلول از سوی جامعه دارند. اما متأسفانه در سیستم آموزشی ما اگر خانواده ای حمایتگر فرزندش بود؛ آن بچه معلول می تواند از نگاه برابر جامعه برخوردار شود. اگر چنین نباشد سیستم آموزشی ما نمی تواند فرد را توانمند تربیت کند و تحویل جامعه دهد. در بحث ثبت نام دانش آموزان معلول باید گفت که متأسفانه خیلی وقت ها توانایی بچه ها در نظر گرفته نمی شود. حضور بچه ها در سیستم تلفیقی با هدف اجتماعی شدن آنها انجام می شود و این سیستم که همچنین هدفی دارد در عمل به مرحله ظهور نمی رسد. این سیستم نیاز به اعتمادسازی و ترویج فرهنگ معلول پذیری دارد که عملاً ـ اجرا نمی شود. غیر از آموزش و پرورش استثنایی، رسانه ها هم در این امر نقش مهمی دارند که باز هم متأسفانه این موضوع را شاهد نیستیم. همه چیز در یک مقطع کوتاه مانند ۲۳ مهر روز جهانی نابینایان دیده می شود و تمام! در طول سال مشکلات بررسی نمی شود، مطالبات بازگو نمی شود تا زمانی که تقویم ورق بخورد و یک روز در سال بیاید! اولین معضلی که خانواده پس از مراجعه به مدارس برای ثبت نام دارند این است که با دیده شک و تردید مدیر مدرسه مواجه می شود. که آیا این بچه می تواند در محیط عادی درس بخواند. در بیشتر مواقع این مراجعات فقط به یک توصیه که «بهتر است فرزندتان در مدارس استثنایی درس بخواند» ختم می شود. وقتی مدیر یک نظام آموزشی دولتی در سطح مدرسه از این موضوع استقبال نمی کند، چاره ای نداری مگر آنکه فرزندت را به یک مدرسه خصوصی ببری و چون مدرسه از ثبت نام انتفاع می برد، فرزندت را بپذیرد». حالا ـ این ها به کنار، مشکلاتی که دانش آموز معلول پس از ورود به این سیستم دارد معضل غیر قابل انکار است. وقتی بچه ای وارد سیستم فراگیر می شود برای برقراری تعاملات نیاز به یک معلم رابط دارد. اما متأسفانه آموزش و پرورش استثنایی معلم رابط به مدارس خصوصی اختصاص نمی دهد. معلم رابط و پل است میان دانش آموز معلول با آن محیط چه از لحاظ آموزشی چه از لحاظ فرهنگ سازی! کودکان معلول ضربه های روحی شدیدی از طرف همکلاسی هایشان متحمل می شوند. من تجربه خودم را بازگو می کنم برایتان! فرزندم پس از ششم دبستان به مدارس عادی رفت اما از سمت

همکلاسی هایش پذیرش نمی شد. فرزند من تمام تلاشش را می کرد تا با نمرات عالی توانمندی اش را ثابت کند و حقیقتاً هم شاگرد اول کلاس بود. اما بچه های عادی نمی توانستند بپذیرند یک دانش آموز معلول از آنها برتر است و این آغاز رفتارهای خصمانه آنها بود. برابری برای دانش آموزان معلول تعریف نشده و آنها نمی دانند در اختیار گذاشتن امکانات به دانش آموز معلول، تبعیض نیست. دانش آموز عادی تصور می کند اگر معلم به دانش آموز معلول توجه کند یعنی عزیز دردانه معلم است! یعنی امکانات خاص دارد! یعنی به دانش آموز معلول می رسند به او نمی رسند! فرزند من اغلب اوقات با تن کبود به خانه می آید چرا که همکلاسی هایش عمداً به او طعنه می زنند» یک مدرسه واقعاً نیاز به یک معلم رابط دارد. چرا که یک معلم عادی نمی داند چطوری باید با بچه ارتباط برقرار کند. یا برای مثال معلم عادی از آموزش های تقلیدی بی خبر است. از چند سال گذشته آموزش و پرورش استثنایی معلم رابط به مدارس خصوصی نمی دهد؟ چرا؟ منابع ندارند؟ من باورم نمی شود آن سازمان عریض و طویل نتواند معلم به مدارس خصوصی بدهند. مگر چند مدرسه خصوصی در تهران داریم که دانش آموز معلول دارند. من یک شهروند درجه اول هستم، من مالیات می دهم. آموزش فرزند من هزینه سرباری برای آموزش و پرورش ندارد چرا که در مدرسه خصوصی درس می خواند چرا نباید به او معلم رابط ندهند.»

او در مورد قضاوت افراد در مورد خانواده های افراد دارای معلولیت این گونه می گوید: ما به هرکجا که پا می گذاریم قضاوت می شویم. همه تصور می کنند خانواده ای که فرزند معلول دارد خانواده ای کم سواد، جزو طبقه پایین جامعه است. من به هر کجا می روم سعی می کنم به بهترین شکل بروم و خیلی به ظاهر سینا اهمیت می دهم تا دیگران تصور نکند می توانند با ترحم توانمندی های پسر مرا نادیده بگیرند.

یاسین دارای ناشنوایی

راضیه گودینی مادر یاسین هم تا حدودی با مادر سینا هم نظر است. یاسین ناشنوا است و در مدرسه باغچه بان درس می خواند. خانم گودینی در مورد ثبت نام فرزندش در مدارس عادی این گونه می گوید: از همان ابتدا که یاسین در پایگاه سنجش آموزش و پرورش ارزیابی شد به ما نامه ای داده اند برای ثبت نام یاسین در

مدارس عادی. اما ما خودمان ترجیح دادیم یاسین در مدرسه باغچه بان باشد. من آرزوی قلبی ام است فرزندم در مدرسه عادی درس بخواند اما متأسفانه مدارس عادی دولتی هم معلم رابط ندارد. من برای ثبت نام فرزندم در مدارس عادی تا به حال مشکلی نداشتم. و به هر مدرسه ای رفتم ما را پذیرفته اند. اما مسأله بچه های مدرسه هستند که پسر مرا نمی پذیرند. هر مدرسه رفتم و دوندگی کردم تا معلم رابط بگیرم اما گیر نیاوردم. بچه های ناشنوا کاشت حلزون می شوند و هیچ مشکلی در مدارس عادی ندارند تنها مشکل، مشکل فرهنگی است. اگر معلم رابطی وجود داشت که می توانست این ارتباط را ایجاد کند شاید تا حد زیادی مشکلات کم می شد. پسر من در حال رشد است و کم کم متوجه تفاوت خودش با دیگران می شود و این واقعاً دردآور است که ببینی فرزندت هر روز گوشه گیر تر می شود. متأسفانه افراد با دیدن سمعک در گوش افراد از او فاصله می گیرند و احساس می کنند قرار است برای ارتباط زحمت زیادی متحمل شوند. من والدین زیادی دیدم که فرزندشان را به مدارس عادی فرستاده اند اما چون کلاس ها خیلی شلوغ بوده معلم نتوانسته توجه مورد نیاز را به دانش آموز ناشنوا بکند. یا اصلاً نمی دانسته که چگونه باید رفتار کند. متأسفانه مدارس ما ضعف آگاهی دارند. این خلأ و ضعف پر نمی شود.

او در مورد مشکلات این کودکان در تابستان و تنهایی آنها می گوید: بچه های ما خوشحال نیستند. پسر من کل سه ماه تابستان در گوشه خانه بود. نه کلاس ورزشی نه مکان تفریحی. بچه های ناشنوا نیاز به امکانات ورزشی دارند. در تهران فقط یک مکان برای این بچه ها وجود دارد که آن هم بسیار به ما دور است. بچه های ما، بچه های اول مهر نیستند. یاسین مدرسه اش را دوست دارد اما ای کاش می شد همه بچه های معلول بدون دغدغه کنار دیگر بچه ها تحصیل می کردند. یاسین در برقراری ارتباط ضعیف است چرا که نگاه های سنگین به سمعک نمی گذارد توانمندی هایش دیده شود.

ص: ۱۱۴

از سال ۱۹۷۵ به بعد بر طبق حقوق عمومی، دانش آموزان با میزان استعدادهای متفاوت از حق تحصیل برخوردار شده اند و از معلم خواسته شده است تا فعالیت های کلاسی منظمی را برای آن ها فراهم نماید. برای ابن دانش آموزان طرح های آموزشی جداگانه ای به اجرا در می آید و بر اساس نیازها و توانایی های ارزیابی شده ی آن ها تکالیف درسی ارائه می گردد. بر طبق این حقوق، دانش آموزانی که نیازهای خاص دارند، در صورت امکان در محیط آموزشی کمی محدود قرار می گیرند. به این معنا که معلم چنین کلاسی باید روش کار خود را تغییر دهد و روش های آموزشی هم ساز با این دانش آموزان را در پیش بگیرد.

روش آموختن به معلولان جسمی و ذهنی

گاهی اوقات وقتی معلم متوجه حضور دانش آموزی با نیازهای خاص می گردد با عصبانیت عکس العمل نشان می دهد. معمولاً این واکنش ها در نتیجه عدم اطمینان از تأمین نیازهای این دانش آموزان می باشد. به خاطر بسپارید که اگر این دانش آموز فرزند شما بود، بهترین امکانات آموزشی را برای او درخواست می نمودید. پس اگر این مطلب را در نظر داشته باشید در ارائه کمک ها و امتیازات صبور خواهید بود و از انجام آن ها ناراحت نمی شوید.

از آن جایی که بعضی از دانش آموزان شدیداً معلول هستند و در کلاس های منظم و معمولی قادر به فعالیت نمی باشند، بنابراین احتمالاً هیچ یک از آن ها در کلاس شما حضور نخواهند داشت. اما ممکن است دانش آموزانی بر روی ویلچر یا با وسایل ویژه دیگری از قبیل سمعک و عینک های مخصوص، کفش ها و یا وسایل کمکی ویژه وجود داشته باشند. لذا به منظور کمک به این دانش آموزان در کلاس لازم است اقدامات ساده ای انجام دهید. مثلاً میزهای تحریر کلاس را به گونه ای مرتب کنید که باعث دسترسی و استفاده آسان تر این گونه دانش آموزان شود. کمک

به دانش آموز معلول در هنگام حرکت را به عهـده دانش آموزان دیگر بگذاریـد، هنگامی که در کلاس صـحبت می کنیـد به گونه ای بایستیـد که در معرض دید آن ها باشـید و بلندتر صـحبت نمایید. این دانش آموزان تمایل دارند تا حد امکان آرام و بی سر و صدا باشند.

فعالیت های گروهی دانش آموزان با محدودیت های جسمی - ذهنی

پیش از شـرکت دادن دانش آموزانی بـا نیازهای خاص، در یک بازدیـد و فعالیت گروهی لازم است به این نکته بیندیشـید که چگونه به آن هـا کمـک نماییـد تـا ضـمن شـرکت در گروه، هم از لحـاظ جسـمی و هم از لحاظ روحی و عاطفی در آرامش باشـند. مثلاً گروه سرودی را در نظر بگیرید که در بخش مسابقه شرکت نموده و یک دانش آموز که بر روی ویلچر قرار دارد عضو آن گروه می باشد. معلم افراد را به گونه ای آرایش داده بود که فرد مذکور بر روی کف صـحنه و جلوی گروه بنشـینید تا بتوانـد با گروه هم آواز گردد، اما اگر در سالن برگزاری مسابقه هیچ راه شـیب دار و درب هم سـطح خیابانی وجود نداشـته باشـد تـا ویلچر بتوانـد وارد شود معلم می توانـد از داور مسـابقه درخواست کنـد که گروه در پـایین صـحنه برنامه خود را اجرا نماید تا دانش آموز ویلچر نشین بتواند با دیگر اعضای گروه همراهی کند.

گاهی اوقات فراهم نمودن کمک برای دانش آموزانی که از لحاظ فیزیکی (معلول جسـمی-حرکتی) مشـکل دارند، نسـبت به فراهم آوردن امکانات آموزشـی برای معلولان ذهنی آسان تر می باشد. شاید تشخیص اینکه معلولان ذهنی به چه کمک هایی نیاز دارند برای معلم مشـکل باشد. در بعضـی موارد آن ها دارای معلولیت هایی هسـتند که قابل رؤیت نمی باشد. در مدارسی که برنـامه هـای آموزشـی ویژه ی خوبی دارنـد، معلمـان با سازمان آموزش کودکان اسـتثنایی در ارتباط هسـتند. به طوری که گـاهی اوقـات به منظور کمـک به معلم های کلاس های معمولی، نحوه آموزش به این دانش آموزان را به آن ها آموزش می دهند.

عقب ماندگی ذهنی

در برخی مواقع یک معلم معمولی برای انجام کارهای بسیار ساده ای که آموزش یک شاگرد معلول را ممکن می سازد، بیش تر از زمان به اتمام رساندن یک تکلیف

آموزشی وقت صرف می کنند. بنابراین هنگام برگزاری آزمون ها وی را نزد یک معلم مدرسه استثنایی می فرستد تا به صورت شفاهی از وی آزمون به عمل آورد. گاهی اوقات با تعیین وظایف مختصرتر برای آن دانش آموز یا تغییر دادن سطح معیارها تا حد کمی به منظور هماهنگی با آموزش دانش آموزان معلول می توان این مشکل را حل نمود.

مشکلات دانش آموزان با محدودیت های خاص

دانش آموزان

معلول برای معلم های خود دردسرهای منحصر به فردی ایجاد می نمایند. اغلب این دانش آموزان دارای علائم بیماری هایی هستند که بسیار شبیه مشکلات رفتاری می باشند. و این برای معلم مشکل است که با توجه به عملکرد شاگرد این دو مورد را از یک دیگر تشخیص دهد. هم چنین بعضی از این دانش آموزان تقریباً باهوش هستند و خیلی سریع یاد می گیرند که چگونه معلم خود را فریب دهند و به گونه ای تظاهر کنند که تکالیف آن ها سخت و طولانی بوده است. بنابراین بسیار مهم است که معلم به آموزگاران سازمان آموزش و پرورش کودکان استثنایی اعتماد نماید. از آن جایی که این شاگردان با بعضی از طرح های آموزشی و برنامه طراحی شده ای که به موفقیت در کلاس های معمولی کمک می کند مشکلاتی دارند، معلمان مدارس استثنایی می توانند در رفع این مشکلات به معلم کلاس کمک باارزشی نمایند. دلیل دیگر ارزش حضور معلم دانش آموزان استثنایی این است که یک متخصص دوره دیده در این زمینه می داند یک دانش آموز چه زمانی سعی می کند معلم خود را فریب دهد و او می تواند به معلم کلاس کمک نماید تا این تقلب ها را کنترل نماید.

بهداشت کودکان معلول

مطلبی که شما به عنوان معلم باید در رابطه با کودکان دارای نیازهای ویژه به خاطر بسپارید این است که نگرش ها و عملکرد های شما، نگرش ها و عملکرد های دانش آموزانتان را تحت تأثیر قرار خواهد داد. اگر مجبورید در رابطه با این دانش آموزان وقت و تلاش زیادی را صرف نمایید و از این موضوع بیزار می باشید، دانش آموزانتان نیز متوجه این مطلب خواهند شد. در حالی که می توانید از این

موقعیت به عنوان روشی برای یادگیری این مطلب که "چگونه این دانش آموزان را درک نموده و به آن ها کمک نمایید" استفاده کنید و کلاس شما فرصتی برای یادگیری ارزش های مهمی چون بردباری و هم دردی خواهد بود.(۱)

۱- . سایت تبیان.

لزوم آموزش کودکان معلول در مدارس تلفیقی / سید فاطمه شفیعی

توضیح

سید فاطمه شفیعی در گفت وگو با خبرنگار خبرگزاری ایران (ایسنا)، منطقه گیلان، درباره آموزش کودکان دارای معلولیت به ویژه روش تلفیقی، مباحث و نکاتی را بیان کرده و تجارب خودش را بیان کرده است. خانم شفیعی روان شناس است و به بررسی آموزش کودکان دارای معلولیت از این منظر پرداخته است.

عدالت اجتماعی و رعایت حقوق بشر ایجاب می کند کودکان معلول و با نیازهای ویژه، لزوماً در مدارس ویژه جایابی نشوند، بلکه می توان آنان را در مدارس تلفیقی و فراگیر جایابی کرد اما تحت آموزش ویژه و خدمات ویژه قرار داد تا توانایی های بالقو آنان شکوفا شود.

در چهار دهه اخیر، نظام آموزش و پرورش به ویژه در سراسر دنیا در حال گذر بوده است. توجه به حقوق بشر، آموزش برای همه، فراهم کردن فرصت های برابر، پذیرش اجتماعی تمام شهروندان یک جامعه و تسهیل فرایند اجتماعی شدن یا جامعهپذیری از اهداف مهم برنامه های آموزش تلفیقی یا یکپارچهسازی آموزشی و آموزش فراگیر محسوب می شود.

روش های تلفیقی و فراگیر

نکته قابل توجه این است که برخی متخصصان آموزش و پرورش بر این باورند که دانش آموزان دارای نیازهای ویژه باید در مدارس ویژه به تحصیل بپردازند و با اجرای برنامه های آموزش تلفیقی مخالفت می کنند. آنها برای مخالفت خود دلایلی همچون نبود یا کمبود خدمات ویژه و موقعیت های فیزیکی مناسب و وجود نگرش منفی معلمان و دانشآموزان عادی نسبت به دانشآموزان دارای نیازهای ویژه را بیان می کنند.

در مقابل بسیاری از متخصصان تعلیم و تربیت اعتقاد دارند که جداسازی

آموزشی برای افراد دارای نیازهای ویژه، غیر انسانی است و به رشد همهجانبه آنان آسیب میرساند و در نتیجه از برنامه های آموزش تلفیقی و در سال های اخیر از آموزش فراگیر حمایت می کنند. یکپارچهسازی آموزشی، فرایندی است که طی آن کودکان دارای نیازهای ویژه با کودکان عادی، به طور تماموقت یا پارهوقت کنار هم آموزش می بینند. در ایران نیز، در سال های اخیر یکی از گام های مهمی که برای تحقق این هدف ها برداشته شده، یکپارچه سازی آموزشی دانشآموزان نابینا در مدارس عادی است.

اکثر متخصصان بر اهمیت نگرش مثبت معلمان، دانشآموزان و اولیای آنان تأکید می کنند و به طور خاص یکی از مهم ترین عوامل مؤثر بر موفقیت برنامه های یکپارچه آموزشی را نگرش مثبت معلمان معرفی می کنند. در شکل گیری نگرش نسبت به افراد دارای نیازهای ویژه عوامل متعددی ممکن است، دخالت داشته باشند. این عوامل را می توان در فرهنگ افراد، باورهای مذهبی، زمینه خانوادگی و تاریخی آنها، میزان و نوع رابطه و تعامل اجتماعی و همچنین میزان آگاهی و اطلاعات دربار موضوع موردنظر جست وجو کرد.

ارزیابی روش تلفیقی در ایران

بررسی پیشینه موجود در جهان و ایران نشان می دهد که مدارس و کلاس های تلفیقی با واکنش های گوناگون پذیرش و عدم پذیرش توسط معلمان روبه رو شده و برنامه های یکپارچه سازی با موفقیت ها و شکست هایی همراه بوده است. چنانچه معلمان در تماس با این گونه کودکان آنها را درک کرده و بپذیرند، برنامه های یکپارچه سازی می تواند با موفقیت کامل به انجام برسد. موفقیت برنامه های یکپارچه سازی و رضایت معلمان عادی در پذیرش دانش آموزان با نیازهای ویژه در کلاس هایشان، بر سازگاری اجتماعی و عاطفی و همچنین پیشرفت تحصیلی این گونه دانشآموزان مؤثر است.

در آموزش تلفیقی، دانش آموز دارای نیازهای ویژه در مدارس عادی و همراه با دانشآموزان عادی و با همکاری معلم های رابط که از سوی کارشناسان آموزش و پرورش استثنایی تعیین می شوند، به تحصیل می پردازند. دانش آموزی که برای آموزش تلفیقی در نظر گرفته می شود، دانش آموزی است که دارای محدودیت های جسمانی و ذهنی است، اما درجه معلولیت او در حد خفیف است بنابراین با

استفاده از وسایل کمک آموزشی و توانبخشی و معلم رابط قادر است در مدارس عادی به تحصیل بپردازد. یکی از عناصر مهم در آموزش تلفیقی، معلم ها و نوع نگرش آنها به آموزش تلفیقی است. وجود نگرش های مثبت برای اجرای موفقیت آمیز برنامه های تلفیقی از نیازهای اصلی برای ایجاد تعهد در کارگزاران و دست اندرکاران مربوط جهت به فعل رساندن تلفیق کامل و نیز سوق دادن هر چه بیشتر و کامل تر دانشآموزان دارای نیازهای ویژه به سوی مدارس عادی است.

اجرای راهبردهای نهضت عادی سازی و برنامه های یکپارچه سازی فقط به محیط های آموزشی محدود نمی شود، در سال های گذشته مسئولان و برنامهریزان گمان می کردند برنامه های آموزش تلفیقی صرفاً با جایابی و قرار دادن یک یا دو نفر دانش آموز با نیازهای ویژه در کلاس های عادی، خاتمه می یابد و هدف های آموزش تلفیقی محقق می شود، در صورتی که امروزه اجرای برنامه های یکپارچه سازی آموزشی تنها به یکپارچه سازی مکانی و فیزیکی ختم نمی شود و اجرای برنامه های یکپارچه سازی اجتماعی و داشتن تعامل های اجتماعی واقعی، غنی سازی محیط های آموزشی و یکپارچه سازی کارکردی نیز ضرورت یافته است، زیرا که بیش از هر امر دیگری، یکپارچه سازی آموزشی مسألهای نگرشی است.

برای تغییر نگرش، نخست به حضور هر چه بیشتر افراد کمتوان حسی، ذهنی و جسمی در مدارس، اجتماعات، محیط های کاری، مراکز تفریحی و همچنین رسانه های گروهی نیاز است.(۱)

ص: ۱۲۱

۱- . خبرگزاری ایسنا، ۱۷ آذر ۱۳۹۳.

مسائل مهم آموزش استثنایی / گفت وگو با مجید قدمی توسط محبوبه مصرقانی

توضیح

این مقاله در اصل گفت وگوی محبوبه مصرقانی خبرنگار روزنامه ایران با دکتر مجید قدمی رئیس سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور است. به منظور استفاده بهتر از مطالب این مصاحبه، آن را تبدیل به مقاله کردم.

محبوبه مصرقانی در آغاز این گفت وگو چنین نوشته است:

«پسرم هم ناشنواست هم مشکل جسمی حرکتی دارد؛ نه جایش در مدرسه ناشنوایان است نه مدرسه معلولان جسمی»؛ «در مدرسه نابینایان کتب درسی سال بعد به دست دانش آموزان می رسد»؛ «هر سال برای ثبت نام فرزندم در مدرسه عادی باید اشک بریزم و التماس کنم»؛ «بچه ام در تابستان مثل یک تکه گوشت گوشه خانه می افتد» و... اگر پای صحبت خانواده های دانش آموزان استثنایی بنشینیم، درد دل هایی را می شنویم که کمتر مورد توجه قرار گرفته می شود. به همین بهانه با مجید قدمی معاون وزیر آموزش و پرورش و رئیس سازمان آموزش و پرورش استثنایی که چند سالی است برای بار دوم بر صندلی ریاست سازمان آموزش و پرورش استثنایی تکیه زده به گفت وگو نشستیم. دکتر قدمی که سال ها در حوزه تعلیم و تربیت کودکان دارای معلولیت فعالیت می کند همواره در دوره های مدیریتش از مجریان اصلی سیستم آموزشی فراگیر بوده، سیستمی که معتقد است کودکان دارای معلولیت نباید جدا شوند و باید امکانات آموزشی به گونه ای برایشان تأمین شود که بتوانند در کنار سایر دانش آموزان عادی درس بخوانند.

آمار دانش آموزان استثنایی

نزدیک به ۷۳ هزار دانش آموز استثنایی در گروه های نابینا، ناشنوا جسمی حرکتی، اختلالات رفتاری و عاطفی چند معلولیتی و اختلالات یادگیری در ۱۵۰۰ مدرسه استثنایی کشور داریم و حدود ۵۵ هزار دانش آموز نابینا، ناشنوا جسمی حرکتی هم در سیستم تلفیقی در مدارس عادی در سطح کشور در حال تحصیل

ص: ۱۲۲

هستند. نزدیک به ۲۳ هزار نفر هم پرسنل شاغل به این دانش آموزان مدارس خاص خدمت رسانی می کنند.

بودجه و سرانه

به جرأت می توان گفت بودجه سازمان در دولت تدبیر و امید جهش بسیار خوبی داشته است. این افزایش در طول چند سال گذشته بی نظیر بوده است. در بحث به جز یکی از فصول که مربوط به حقوق و مزایا است مابقی بودجه ای که در بخش خدمات حمایتی فعالیت های فرهنگی، ورزشی و... در بعضی کتاب های درسی به ما داده می شود از رقم ۲۴ هزار میلیارد تومان به ۹۵ میلیارد تومان رسیده است؛ یعنی حدود ۴ برابر شده است. این مهم به ما کمک بزرگی کرده تا طرح های خیلی خوبی اجرا کنیم و اگر با همین روند ادامه یابد، در برنامه ششم و در دوره چهار ساله آینده آثار کمی کیفی خیلی خوبی شاهد خواهیم بود.

سرانه یک دانش آموز استثنایی تقریباً ۴ برابر یک دانش آموز عادی و بین ۸ تا ۱۰ میلیون تومان است. ما همین میزان را برای هر دانش آموز استثنایی در سال هزینه می کنیم در حالی که در مدارس عادی هزینه هر دانش آموز حدود ۵/۲ میلیون تومان است. البته برای گروه های چند معلولیتی و اوتیسم هزینه بالاتری پرداخت می شود که بعضاً در مناطق محروم این رقم به ۱۱ تا ۱۲ میلیون هم می رسد. ما از حمایت های خیرین صرفاً در طرح های عمرانی استفاده می کنیم و آن هم عمدتاً در مناطق محروم هزینه می شود. در سایر بخش ها خود دولت هزینه ها را تأمین می کند.

اهداف و آموزش فراگیر یا تلفیقی

یکی از برنامه های ما و در حقیقت برنامه اصلی مان رویکرد آموزش تلفیقی و فراگیر است. آموزش تلفیقی که یک رویکرد کاملاً جهانی است باعث می شود دانش آموزان با نیازهای ویژه آماده حضور در جامعه با اتکا به توانایی های خود شوند. نظام آموزشی گروه های نابینا، ناشنوا و جسمی حرکتی همان نظام آموزشی گروه های عادی است و با تبدیل کتب درسی به بریل این کودکان می توانند در سیستم عادی درس بخوانند و برای دانش آموزان جسمی حرکتی می توان مناسب سازی هایی را در مدارس انجام داد. در حال حاضر نزدیک به ۵۵ هزار نفر در

این سیستم در حال تحصیل هستند. به تازگی نیز در مناطق روستایی طرحی را آغاز کردیم که بچه های کم توان ذهنی که کلاس های درسی شان تراکم پایین تری دارد در کنار بچه های عادی آموزش می بینند. این طرح به صورت آزمایشی است و اگر تجربه خوبی باشد این تغییر در مدارس غیر روستایی نیز انجام خواهد گرفت. سیستم ما در آموزش فراگیر به این صورت است که در هر منطقه یا استان تعدادی از مدارس عادی تحت نظر یک مدرسه استثنایی «مدرسه پشتیبان» قرار می گیرند که این مدارس «مدارس پذیرا» نامگذاری می شوند همچنین معلمی را از مدرسه پشتیبان به مدرسه عادی می فرستیم تا به معلمان کمک کنند که به آنها معلمان «رابط» میگویند. برای بچه های دیرآموز نیز طرحی را پیش بینی کردیم تا آنهایی را که در مدارس عادی درس می خوانند تحت پوشش قرار دهیم.

مشکلات ثبت نام در مدارس عادی

در مورد ثبت نام دانش آموزان در مدارس عادی لازم است، والدین این بچه ها باید از طریق سازمان آموزش و پرورش هر استان اقدام کنند. والدین می توانند با مراجعه به سازمان استثنایی هر استان درخواستشان را مطرح کنند و اگر کودکشان شرایط کافی برای حضور در مدارس عادی را داشت از طریق معرفی نامه به مدرسه ها معرفی می شوند. طبق قانون مدارس نمی توانند از این مسئله سر باز زنند. ما برای توسعه آموزش فراگیر باید کار فرهنگی بکنیم تا نگرش مدیران مدارس عادی، دانش آموزان این مدارس و اولیا آنها و هم خود دانش آموزان استثنایی مثبت شود.

کمبود نیروی آموزشی

سازمان آموزش و پرورش در سال های اخیر با کمبود نیروی انسانی در بخش آموزش مواجه است. ما برای کمبود نیروی انسانی هم در آزمونی که برگزار می شود سهمیه داریم و هم از دانشگاه فرهنگیان خروجی داریم. در مجموع این دو شیوه حدود سیصد نفر در سال جذب سازمان می شوند. در آینده نزدیک حدود ششصد نفر از معلمان باتجربه ما بازنشسته می شوند. بنابراین نیاز هست که برای تأمین نیروی انسانی در استخدام آزاد مجوز بیشتری دریافت کنیم. سازمان طی چند سال آینده با سونامی بازنشستگی همراه خواهد بود بخصوص که همکاران از

سنوات ارفاقی برخوردار هستند و می توانند با ۲۵ سال خدمت بازنشسته شوند. ما به دنبال این هستیم مجوزهایی را بگیریم تا مشکل را برطرف کنیم.

امکانات توانبخشی

از کارهایی که انجام یافته، تخصیص دو ردیف بودجه به خدمات توانبخشی است. اولاً به دلیل آنکه همه مدارس ما نیروی توانبخشی ندارند ما ناگزیر هستیم که برخی خانواده ها را به مراکز توانبخشی خارج از سازمان ارجاع دهیم. در این مورد ما فاکتورها و هزینه های توانبخشی را تقبل می کنیم. اما مدارسی که دارای نیروی توان بخشی هستند در طول سال به دانش آموزان خدماتی را ارائه می دهند. همچنین طرح دیگری را نیز اجرا کردیم به نام «خدمات حمایتی». خدمات حمایتی که رویکرد عدالت جویانه دارد و اغلب خانواده های محروم تحت پوشش این طرح قرار دارند. طی دو سال گذشته حدود پنج هزار نفر از این طرح استفاده کردند که مجموعه دارویی درمانی توانبخشی؛ تجهیزات توانبخشی و جراحی آنها با هزینه نزدیک به ۷ میلیارد تومان در طی دو سال گذشته تقبل شده است. این یعنی هر دانش آموزی که در مدارس استثنایی دچار بیماری بشود و نیاز به استفاده مستمر از دارویی خاص داشته باشد یا نیاز به تجهیزاتی مانند عصا، واکر، سمعک و... باشد با پر کردن فرمی و تحویل درخواستش به ما در صورت تأیید سازمان در قالب این طرح خدمات در اختیارش قرار می گیرد. کاشت حلزون برای دانش آموزان کم شنوا نیز در همین طرح قرار دارند و کودکان زیر شش سالی که شرایط کاشت را داشته باشند تحت پوشش قرار می گیرند.

مشکلات کتب درسی دانش آموزان نابینا

اکنون با برنامه ریزی مشکلات مربوط به دیر رسیدن کتب به بچه ها حل شده است. این مشکل در حدی بود که بعضاً کتب درسی اسفند یا سال تحصیلی بعد به دست دانش آموزان می رسید. تفاوت کتب درسی مدارس ما با سیستم عادی این است که کتب مربوط به نابینایان، ناشنوایان با اندکی تغییر مناسب سازی می شود و کتب کودکان معلول ذهنی توسط بهترین معلمان ما تألیف می شود. برای کتب درسی نابینایان دستگاه چاپ بریل داریم که به جرأت می گویم بیش از

۸۰ درصد کتب درسی سال آینده آماده و به استان ها ارسال شده اند، ۲۰ درصد مابقی نیز مربوط به پایه های جدید می شود که تا ماه آینده آماده می شوند. امسال بیش از ۶۰ عنوان کتاب برای دانش آموزان نابینا مناسب سازی می شوند. برای دانش آموزان کم توان ذهنی خود سازمان آموزش و پرورش استثنایی کتبی را تألیف می کند که به دوره ابتدایی، به دوره پیش حرفه ای و دوره حرفه ای تقسیم می شوند. تمامی کتاب ها در مرحله چاپ هست و تا پایان مردادماه به استان ها ارسال خواهند شد و هیچ دغدغه ای در این زمینه وجود ندارد و یکی از کارهای بزرگی که طی دو سه سال گذشته انجام شده این است که مشکل کتب درسی را از جهات مختلف حل کردیم.

کتب کمک آموزشی

برای نابینایان بخصوص در بحث کنکور کتب گویا تهیه شده و کلاً- یکی از برنامه هایمان گویا کردن تمام کتب در کنار کتب بریل است. در سازمان استودیویی نیز ساختیم. ما در سال گذشته حدود سیصد نفر قبولی در رتبه های برتر بدون داشتن سهمیه در دانشگاه داشتیم که این نشان می دهد سیستم آموزش و پرورش استثنایی یک سیستم کیفی است؛ سعی شده محتوای کتب را ساده و مناسب و قابل فهم منتشر کنیم. در این راستا هم معلمان بر محتوا نظارت دارند که این باعث می شود محتوای کتب با ویژگی های بچه های معلول منطبق شود که این واقعاً زحمت زیادی برای معلمان داشته است که این جای تقدیر دارد.

مناسب سازی مدارس استثنایی

از میان مدارس عادی مدارسی برای طرح فراگیر انتخاب می شوند که از لحاظ موقعیت مکانی و هم دسترس پذیری نسبت به دیگر نقاط مناسب باشند همچنین طبق مصوبه وزارت آموزش و پرورش مقرر شده در بحث مناسب سازی با سازمان نوسازی همکاری داشته باشیم و در نقش مشاور ویژگی ها و استانداردهای لازم را ارائه دهیم تا مدارس عادی پذیرای دانش آموزان معلول شوند. همچنین در زیر نظام آموزشی این محتوا گنجانده شده که هر جا مقرر است مدرسه ای ساخته شود باید با توجه به نوع گروه و معلولیت بچه ها مناسب سازی شود.

ص: ۱۲۶

فضای آموزشی برای هر کودک استثنایی

هر دانش آموز استثنایی چهار برابر یک دانش آموز عادی در ابعاد مختلف فضای آموزشی نیاز دارد. هر کلاس آموزشی ما شش تا یازده نفر است که برای دانش آموزان چند معلولیتی و اوتیسم این عدد به سه و دو نفر هم می رسد. میانگین کشوری ما سه و نیم است بنابراین هر چه معلولان بیشتر می شوند تراکم کمتر می شود و ما باید این مسئله را رعایت کنیم تا معلم بتواند در کلاس توجه کافی به همه دانش آموزان داشته باشد؛ بخصوص در مورد کلاس هایی که مربوط به بچه های نابینا، ناشنوا و جسمی حرکتی است؛ چرا که با افزایش دانش آموزان معلم نمی تواند به میزان کافی به هر دانش آموز رسیدگی کند.

ایاب و ذهاب دانش آموزان و هزینه های آن

در شهر تهران، شهرداری مناطق رفت و آمد دانش آموزان را بر عهده گرفته است و به صورت رایگان سرویس کودکان تأمین می شود در این خصوص اگر خانواده ها مشکلی دارند می توانند به اداره آموزش و پرورش استثنایی مراجعه کنند و حتماً پیگیری خواهد شد. در سطح کشور هم با اعتباری بالغ بر ۲۵ میلیارد تومان امسال به تمام نقاط خدمات سرویس رفت و آمد ارائه می دهیم تا بچه ها بتوانند سر کلاس حاضر شوند و در مناطق دورافتاده هم مدارس شبانه روزی پیش بینی کردیم. البته می پذیریم که بین ۱۰ تا ۲۰ درصد از هزینه ها را خانواده ها در مناطق روستایی پرداخت می کنند. سعی ما بر این است که سهم دولت در این هزینه ها بیشتر باشد. تا قبل از این دولت، سهم خانواده از هزینه ایاب و ذهاب ۸۰ درصد و سهم دولت ۲۰ درصد بود که با روی کار آمدن دولت، سهم خانواده به ۲۰ درصد و سهم دولت ۸۰ درصد رسیده است. هر چند برنامه های آینده بر این است که پولی از خانواده ها گرفته نشود.

خوابگاه دانش آموزی

در تمام استان ها و شهرستان ها مدرسه داریم اما در مناطق دورافتاده ای که رفت و آمد برای دانش آموزان از روستا به استان دشوار باشد از آنها در خوابگاه پذیرایی می شود. این فاصله باید بیش از سی کیلومتر باشد. حدود ۲۴ مرکز شبانه روزی در

سطح کشور وجود دارد که دانش آموزان در میان این مدارس توزیع می شوند. دانش آموزانی که در خوابگاه هستند هفته ای یک بار به خانواده هایشان سر می زنند. کلیه خدمات ما در مراکز شبانه روزی کاملاً رایگان است. دانش آموزانی بیشتر در مراکز شبانه روزی حضور پیدا می کنند که دوره ابتدایی را می گذرانند و تعدادشان محدود است و امکان ایجاد مدرسه متوسطه برای معلولیتشان در روستایشان نیست.

دانش آموزان چند معلولیتی

در میان دانش آموزان استثنایی، استثنایی ترین گروه ها بچه های چند معلولیتی هستند. نابینا ناشنوا، نابینا- معلول ذهنی، ناشنوا- معلول ذهنی، اوتیسم- معلول ذهنی و... اول آموزش این کودکان انفرادی است؛ دوم وقتی که یک پایه معلولیت کم توان ذهنی باشد که عمدتاً هم همین موضوع شایع است؛ پایه تحصیلی بر مبنای همان کم توان ذهنی گذاشته می شود. دانش آموزی که نابیناست و معلولیت ذهنی نیز دارد در میان کودکان که معلولیت ذهنی دارند درس خواهد خواند. عمدتاً هم برای دانش آموزان چند معلولیتی تأکید بر این است که فرد بتواند خودش را اداره کند و آموزش ما بر این محور است که بتوانیم فرد را به کفایت فردی برسانیم و وابستگی به دیگران را به حداقل برسانیم. می توان گفت هدف بیشتر توانبخشی است و در کنار آن آموزش. البته شایان ذکر است کودکانی وارد سیستم آموزش می شوند که حداقل بهره هوشی برای فراگیری تحصیل را داشته باشند که این هم توسط کارشناسان و ابزارهایی که در دست داریم سنجیده می شود. نزدیک ۶ هزار دانش آموز چند معلولیتی داریم.

امکانات و لوازم ورزشی

بر اساس توان و اعتبارات مالی امکانات ورزشی تهیه می شود. البته اعتبارات نسبت به گذشته چهار برابر شده است و بودجه ها برای خدمات فرهنگی و ورزشی بیشتر شده است. نکته ای که در این مورد بر آن تأکید دارم این است که تابستان امسال با هماهنگی با کمیته ملی پارالمپیک برنامه های ورزشی کشوری را برای دانش آموزان تدارک دیدهایم. نزدیک به چهار هزار دانش آموز از نقاط مختلف کشور در رشته های مختلف و متنوع بسته به نوع معلولیتشان با یکدیگر رقابت خواهند

کرد. هزینه های ورزشی مدارس ما نسبت به مدارس عادی نسبتاً سنگین است. برای مثال گلبال که مختص نابینایان است نیاز به سالن ورزشی مناسب دارد که این نیاز به تأمین مالی زیادی دارد. اما سعی کردیم هر مجموعه ورزشی که در استانی ساخته می شود سالنی را بسازیم تا دانش آموزان از مجموعه ورزشی بهره ببرند. به جرأت می توانم بگویم طی دو سه سال گذشته بالغ بر ۱۰ میلیارد تومان صرف ورزش دانش آموزان مدارس استثنایی شده است.

اوقات فراغت

در سراسر کشور، تابستان بعضی مدارس تبدیل به پایگاه های تابستانی می شود و برای برگزاری برنامه های فرهنگی و ورزشی اعتباراتی به آنها اختصاص یافته و پیش بینی شده بین ۱۵ تا ۱۷ هزار دانش آموز از این خدمات استفاده کنند. در این پایگاه ها بهترین ها انتخاب می شوند برای مسابقات فرهنگی و ورزشی کشوری که در سه استان تهران، آذربایجان شرقی و خراسان رضوی در همین تابستان به رقابت خواهند پرداخت.

طرح آتیه

طرح آتیه طرحی بود که حدود ۱۰..سال پیش مطرح شد و بعداً ملغی گردید. این طرح برمی گردد به دوره اول مسئولیت آقای قدمی و پس از آنکه او از سازمان رفت این طرح ملغی شد. در آن طرح، از طریق سرمایه گذاری در بانک های دولتی، هر دانش آموز پس از فارغ التحصیلی ماهانه حقوقی دریافت می کرد یا بودجه ای در اختیار کارفرما قرار می گرفت تا این دانش آموز را مشغول کند. متأسفانه این طرح در همان سال های ۸۷ و ۸۸ منتفی و کل مبلغی هم که در بانک مورد نظر اندوخته شده بود در میان دانش آموزان توزیع شد و تقریباً نفری ۲۰۰ و ۳۰۰ هزار تومان برای هر دانش آموز واریز شد. و در حال حاضر هیچ سود یا پولی برای شخصی واریز نمی شود.

استفاده از تکنولوژی روز دنیا

در بخش های مختلف سعی شده برنامه ریزی های آموزشی و تحصیلی منطبق با تجربه کشورهای دیگر باشد. نمود این مسأله هم در بخش آموزش

نابینایان و ناشنوایان دیده می شود و هم در بخش آموزش کم توانایان ذهنی. استفاده از ابزار و تجهیزاتی که بتواند بچه ها را به روزرسانی کند. ما مدارسمان را به سمت هوشمند سازی سوق دادیم و محتوایی را تولید کردیم که معلمان بتوانند از آنها بهره ببرند. سامانه هایی را هم تعریف کردیم که نوعی استفاده از تکنولوژی روز دنیا است و می تواند باعث خدمات بسیار عالی شود. از نمونه ای از این سامانه ها می توانم به سامانه جامع بهداشت اشاره کنم که رونمایی آن چند هفته گذشته انجام شد. این سامانه به نحوی است که تمام ویژگی های یک دانش آموز معلول را از نوع معلولیتشان گرفته تا شرایط خانوادگی هوشی و درسی ثبت می کنیم و این باعث شده تا بتوانیم بر اساس داده های واقعی برنامه ریزی آموزشی، پرورشی و توان بخشی مان را انجام دهیم و اطلاعات را به صورت آنلاین در اختیار مدارس قرار دهیم.

ارزیابی سازمان آموزش و پرورش در دوره ریاست مجید قدمی

آقای قدمی ابتدا معلم کودکان استثنایی بوده و از پایین تجربه کسب کرده تا به ریاست رسیده است. دو دوره به کرسی ریاست رسید. دوره اول هشت سال رئیس سازمان بود و تلاش کرد مجموعه ای متخصص را به کار بگمارد. پس از بازگشت در دولت روحانی هم همین رویکرد را داشته است و تمام افرادی که در رده مدیریتی در سازمان آموزش و پرورش استثنایی هستند باید معلم کودکان استثنایی با مدرک فوق لیسانس باشند. خودش درباره مشکلات می گوید: در دورهای که وقفه ایجاد شد احساس کردیم که در خیلی زمینه ها کار دچار مشکل شده بود برای مثال همین بحث دیر رسیدن کتب درسی به دانش آموزان، یا در بحث سرویس ایاب و ذهاب و... در این مدت هیچ خدمت حمایتی و توانبخشی وجود نداشت و در خیلی جهات دیگر؛ حتی ساختمان سازمان هم در حال فروش بود ما در ارزیابی هایی که کردیم در ابعاد مختلف تقریباً حدود ۷۰۰ مشکل در سازمان شناسایی کردیم. به جرأت می گویم با بهره گیری از نیروی انسانی متخصص توانستیم اغلب این مشکلات را حل کنیم. مشکلات کتب درسی حل شد، مشکل سرویس تا ۸۰ درصد حل شده، خدمات توانبخشی و حمایتی به خوبی انجام شده فعالیت های فرهنگی بیش از ۲۵۰ درصد افزایش پیدا کرده، توسعه آموزش های تخصص ضمن خدمت داشتیم و بودجه مان نزدیک به چهار برابر شده و همه اینها نشان دهنده این است

که در طول چهار سال گذشته ما گام های بلندی را برداشتیم تا مشکلاتی که در دوره زمانی برای سازمان ایجاد شد، برطرف کنیم. متأسفانه در دوره قبل به این دقت نشده بود که آموزش و پرورش استثنایی یک سازمان تخصصی است.

برنامه های آینده

سازمان برای آینده برنامه هایی برای دانش آموزان در نظر گرفته و برنامه های متنوعی را برای سال تحصیلی ۹۶ تدارک دیدیم. ما پیش بینی می کنیم در حوزه کتب درسی پنج عنوان جدید، ۱۰ کتاب صوتی تولید و ۶۰ عنوان کتاب جدید مناسب سازی کنیم. در حوزه فراگیر و تلفیق دو بسته آموزشی آماده کرده ایم. ما در سال جاری دو دوره تأمین مدرس برای طرح فراگیر پیش بینی کرده ایم که در سطح کشور انجام خواهد شد و سعی می کنیم مداخلاتی را برای دانش آموزانی که نیازمند توانبخشی در مدارس عادی دارند داشته باشیم. ما سامانه ارزشیابی توصیفی را در آینده نزدیک خواهیم داشت؛ چیزی که تا به حال در آموزش و پرورش عادی هم نبوده است. از طریق این سامانه معلمان بدون استفاده از ابزار گذشته می توانند کار ارزیابی دانش آموزان را انجام دهند. پیش بینی می کنیم نزدیک به بیست هزار نفر را تحت پوشش خدمات توانبخشی قرار دهیم همچنین در طرح سنجش سلامت یک میلیون پانصد هزار دانش آموز شرکت خواهند کرد. در مناطق عشایری نیز طرح سنجش به صورت رایگان انجام خواهد شد. یکی دیگر از برنامه های اصلی مان این است که مدارس را از نظر تجهیزات در مدارس متوسط حرفه ای و هنرستان بی نیاز کنیم.(۱)

۱- . روزنامه ایران، شماره ۶۵۶۵، ۱۹ مردادماه ۹۶، صفحه ۱۵ (توانش)

توضیح

در آبان ماه ۱۳۸۷ در منطقه ده تهران حادثه مهمی رخ داد. عطاءاللّه مقدسی دانش آموز دارای معلولیت است و با اجازه گرفتن از اداره آموزش و پرورش در مدرسه عادی و غیرانتفاعی خاتم الانبیاء ثبت نام کرد.

اما معلمش بنای ناسازگاری را با او گذاشت و مدعی شد که او فقط معلولیت جسمی ندارد بلکه معلولیت ذهنی هم دارد. فشارهای مدیریت مدرسه بر عطاءاللّه و مادرش آن قدر افزایش یافت که منجر به بیمار شدن و بستری شدن او در بیمارستان گردید و بالاخره او را از مدرسه اخراج کردند. با اینکه کارشناسان بهزیستی اعلام کرده بودند که عطاءاللّه فقط معلولیت جسمی در ناحیه پا دارد و از نظر ذهنی از بهره هوشی خوبی برخوردار است.

این حادثه بازتاب هایی داشت و رسانه ها مطالبی را منتشر کردند. اما بعداً فراموش شد و کسی پیگیری نکرد. اینکه عطاءاللّه چه سرنوشتی پیدا کرد؟ آیا درس و مدرسه را رها کرد و بیمار و افسرده در کنج خانه رها گردید؟ یا نه؟

کسی از سرنوشت او چیزی نمی داند و امید است خانواده و خودش درباره وضعیتش بعد از ده سال اعلام نظر کنند.

اما مجدداً اخیراً یعنی در سال ۱۳۹۷ حوادثی مثل حادثه سال ۱۳۸۷ رخ داد و عده دیگری از معلولین از مدارس در برخی شهرها اخراج شدند. لذا درصدد برآمدیم تا اسناد مربوط به حادثه عطاءاللّه را مجدداً منتشر کنم تا موجب درس آموزی گردد. سه گزارش در رسانه ها در سال ۱۳۸۷ منتشر شده که عیناً می آورم.

گزارش یکم

اظهارات مادر عطاءاللّه مقدسی

بررسی مدارک پزشکی عطاءاللّه مقدسی دانش آموز معلول اخراجی یکی از

مدارس منطقه ۱۰ تهران نشان می دهد که این کودک فقط از ناحیه پا دچار معلولیت جسمانی است و از بهره هوشی بالایی برخوردار است.

به گزارش خبرنگار مهر، این کودک به آسانی آیه های قرآن را تلاوت می کند و شعرهای کتاب مدرسه اش را با صدای بلند و رسا برای ما می خواند تا به ما ثابت کند تا از هر کودکی سالم تر است.

مادر این دانش آموز نیز با انتقاد از نگاه مسئولان آموزش و پرورش به معلولان به خبرنگار مهر می گوید: با وجود اینکه در شناسنامه سلامت فرزندم تأکید شده که عطاالله فقط از معلولیت جسمانی رنج می برد اما مدیر مدرسه به آسانی عنوان می کند که شناسنامه سلامت کودک را قبول ندارد. در اینجا نخست اظهارات مادر عطاءالله و سپس نظر علی اصغر یزدانی رئیس آموزش و پرورش شهر تهران و در ادامه دیدگاه محمودنژاد مدیر انجمن دفاع از حقوق معلولان را می آورم.

اظهارات خانم مقدسی و آقای یزدانی

خانم مقدسی مادر عطاءالله مقدسی درباره وضعیت فرزندش تصریح کرد: مدیر مدرسه عنوان می کند که فرزندم ناشنوا است در حالی که فقط دچار اندکی تورم گوش است که با دارو قابل درمان است و از سوی دیگر از نحوه نوشتن فرزندم انتقاد می کنند در حالی که فرزندم به آسانی مشق های شب خود را می نویسد و مشکلی در این خصوص ندارد و نمی دانم این بهانه ها به چه علت است.

این همه در حالی اتفاق می افتد که علی اصغر یزدانی، رئیس آموزش و پرورش شهر تهران در گفتگوی صبح امروز خبرنگار مهر با وی مدعی شده بود: "عطاءالله مقدسی" بدون ارائه مدارک سنجش در دبستان غیر انتفاعی خاتم الانبیا مراجعه و ثبت نام کرده است و معلم وی با پی بردن به معلولیت جسمی، حرکتی و ذهنی شدید این دانش آموز مدیر دبستان را در جریان این موضوع گذاشته است.

نظر آقای محمودنژاد

طی گزارش مدیر مدرسه این دانش آموز دچار یک بیماری شدید در ناحیه سر خود است افزود: بعد از این جریانات به دانش آموز پیشنهاد شده که در مدرسه استثنایی ادامه تحصیل دهد که والدین وی نیز این پیشنهاد را پذیرفته و قرار است این دانش آموز به مدرسه استثنایی برود.

در این بـاره مـدیرعامل انجمن دفـاع از حقوق معلولاـن در گفتگو بـا خبرنگـار مهر با انتقاد از نگاه آموزش و پرورش به دانش آموزان معلول می گوید: متأسفانه برخی از مسئولان آموزش و پرورش نگاه انسانی به معلولان عادی ندارند و در بعضی موارد به گونه ای می خواهند همچون قرون وسطی معلولان را ایزوله کنند.

علی همت محمود نژاد به جمعیت ۹۲ هزار نفری دانش آموزان معلول در کشور اشاره می کند و می افزاید: بیش از ۵۰ درصد این دانش آموزان به اجبار به مدارس استثنایی پناه آورده اند در حالی که امکان تحصیل در مدارس عادی را نیز دارند.

مـدیر مـدرسه عنوان می کنـد حاضـر است زمینه درس خوانـدن این دانش آموز را در منزل فراهم کنـد، امـا مـا معتقـد هسـتیم تدریس در انزوا به دردهای یک معلول اضافه می کند.

وی با تأکیـد بر اینکه معلولان باید مهارت و توانمندی ها را در جامعه کسب کنند افزود: آموزش و پرورش باید محیط را برای تحصیل دانش آموزان معلول فراهم کند.

جمعیت دفـاع از حقوق معلولاـن به طور قاطع از حق قانونی دانش آموز اخراجی "عطاالّله مقدسـی" حمایت خواهـد کرد و در این ارتباط در حال رایزنی با مسئولان آموزش و پرورش هستیم.

سازمـان بهزیستی تنهـا مرجع تشـخیص معلولیت است و به اعلاـم این سازمان "عطاالّله مقدسـی" فقط دچار معلولیت جسـمانی است.

وی همچنین به تشـکیل جلسه ای بـا حضـور هیئت بازرسـی آموزش و پرورش اشـاره کرد و گفت: بنـاست امروز در جلسه ای علت اخراج دانش آموز معلول با حضور هیئت بازرسی بررسی شود.(۱)

تأملات

متن گزارش فوق بسـیار دلخراش و تکان دهنده است. آموزش و پرورش و ریاست آن که باید مدافع اقشار آسـیب مند باشد و بر اسـاس قوانین حق سـنگ انـدازی و مانع تراشـی نـدارد اما در گزارش فوق هست که رئیس آموزش و پرورش به راحتی می گوید او باید مدرسه عادی را ترک کند.

ایشان متوجه نیست که با این اقدام چه ضربه هولناکی به روحیه دانش آموز و

۱- . خبرگزاری مهر

خانواده می خورد.

گزارش دوم

ابهامات طرح تحصیل کودکان معلول در مدارس عادی

خبر اخراج یک دانش آموز به نام عطاءاللّه مقدسی معلول از مدرسه ای غیرانتفاعی در تهران در حالی پخش شد که به گفته رئیس سازمان آموزش و پرورش استثنایی مقرر شده از مهرماه سال جاری با اجرای طرح فراگیر، دانش آموزان استثنایی در هفت استان کشور در مدارس عادی به تحصیل بپردازند. طباطبایی رئیس سازمان آموزش استثنایی کشور در خردادماه سال جاری از اجرای این طرح در ۲۸ مدرسه هفت استان کشور به صورت آزمایشی خبر داده بود؛ نیز مجید قدمی رئیس سابق سازمان آموزش و پرورش استثنایی تیرماه سال گذشته از اجرای همین طرح با همین عنوان برای اولین بار در ایران خبر داده بود. از سوی دیگر در حالی که ایران بر اساس تعهدنامه AIF باید تا سال ۲۰۱۵ آموزش کودکان استثنایی را در کنار دانش آموزان عادی محقق سازد، اما رئیس انجمن دفاع از معلولان اعلام کرده است: «در حال حاضر از ۹۲ هزار دانش آموز معلول در کشور، ۵۰ درصد آنان به دلیل دیدگاه نامناسب مدیران امکان تحصیل در مدارس عادی را ندارند.» از طرح هایی که وزارت آموزش و پرورش از زمان وزارت مرتضی حاجی دنبال می کرد، تحصیل دانش آموزان استثنایی در کنار دانش آموزان عادی بود. یکی از دغدغه های وزارت آموزش و پرورش برای تأخیر در اجرای این طرح، ناآشنایی معلمان و مدیران مدارس عادی با نحوه برخورد و آموزش این دانش آموزان بوده است. هر چند گمان می رفت قبل از اعلام اجرای طرح تحصیل دانش آموزان استثنایی در مدارس عادی، در زمینه آموزش مدیران و معلمان نیز اقداماتی صورت گرفته باشد. اما این روزها خبر اخراج این دانش آموز بار دیگر توجه را به سمت آموزش کودکان استثنایی و معلول جلب کرده است. رئیس انجمن حمایت از حقوق معلولان که خود خبر برخورد مدیر یکی از مدارس منطقه ۱۰ تهران با یک دانش آموز معلول جسمی حرکتی و اخراج وی از مدرسه را اعلام کرده بود، پس از پیگیری های انجام شده برای بازگشت این دانش آموز به مدرسه با انتقاد از مدیرکل آموزش استثنایی گفت: «انتقادی که به مدیرکل آموزش استثنایی دارم این است که چرا امکان حضور دانش آموزان معلول در مدارس عادی فراهم نیست.»

محمودنژاد افزود: «متأسـفانه در این رابطه نباید به مناسب سازی محیط اکتفا کرد بلکه باید با همکاری مسئولان و سازمان های مختلف به خصوص بهزیستی و وزارت رفاه و همچنین رسانه ها نسبت به مناسب سازی فکری اقـدام کنیم. حادثه اخراج دانش آموز معلول از مـدرسه به ما نشان داد کارهای زیادی برای مناسب سازی فکری وجود دارد که بایـد انجام شود و این امر عامل مهمی است تـا معلولا‌ـن بتواننـد در محیط های عادی همچون تمامی مردم به تحصـیل بپردازنـد.» البته انجمن حمایت از حقوق معلولان در مورد اخراج این دانش آموز به وزیر رفاه نامه نوشته و خواستار پیگیری وی شده بود هرچند این نامه با هیچ اقدام و واکنشـی مواجه نشـده است. علی همت محمودنژاد افزود: «در حـالی مـدارس به یکی از پر معضـل ترین امـاکن تردد معلولا‌ـن تبـدیل شـده اسـت که بر اسـاس قـانون جـامع حمـایت از حقـوق معلولا‌ـن مصـوب مجلس شـورای اسـلامی و مـوازین قـانونی کنوانسـیون حقوق معلولا‌ـن که به امضای دولت ایران نیز رسـیده است تمامی مـدارس کشور بایـد امکانات لازم برای تحصـیل دانش آموزان معلول را داشته باشند.»

دیدگاه رئیس انجمن حمایت از حقوق معلولان

علی همت محمـودنژاد رئیس انجمن حمـایت از حقـوق معلولا‌ـن دربـاره موضـوع برخورد بـا یـک دانش آموز دارای معلولیت گفت:

«انتظار می رود در مـدارس به خصوص مدارسـی که دانش آموزان معلول در آن تحصـیل می کننـد مشاوری برای راهنمایی و رفع مشـکلات معلولا‌ـن موجود در نظر گرفته شود.» اخراج عطاءاللّه مقدسـی در حـالی رخ داده است که گواهی سـلامت این دانش آموز معلول نشان می داد وی می توانـد در مـدارس عادی تحصـیل کنـد؛ اما مـدیر مـدرسه با این امر موافق نبوده است. عطاءاللّه در طرح سـنجش شـرکت کرده و پزشکان و متخصصان سلامت وی را تأیید کرده اند، همچنین در کارتی که سازمان بهزیستی برای این دانش آموز صادر کرده برای وی تنها معلولیت جسـمانی عنوان شـده و هیـچ گونه مطلبی مبنی بر معلولیت و ناتوانی ذهنی ارائه نداده است. در شناسـنامه سلامت این دانش آموز تأکید شده عطاءاللّه فقط از معلولیت جسمانی رنج می برد اما مـدیر مدرسه با اعلام اینکه شناسـنامه سـلامت وی را قبول ندارد، هفته قبل وی را از مدرسه اخراج کرده بود. پس از انتشار خبر اخراج این دانش آموز، علی اصغر یزدانی رئیس آموزش و پرورش شهر تهران در گفت وگو با مهر مدعی شده

بود: «عطاءاللّه مقدسی بدون ارائه مدارک سنجش در دبستان غیرانتفاعی... مراجعه و ثبت نام کرده است و معلم وی با پی بردن به معلولیت جسمی، حرکتی و ذهنی شدید این دانش آموز مدیر دبستان را در جریان این موضوع گذاشته است.» وی افزوده بود: «بعد از این جریانات به دانش آموز پیشنهاد شده در مدرسه استثنایی ادامه تحصیل دهد که والدین وی نیز این پیشنهاد را پذیرفته و قرار است این دانش آموز به مدرسه استثنایی برود. مدیر مدرسه نیز عنوان می کند حاضر است زمینه درس خواندن این دانش آموز را در منزل فراهم کند، اما ما معتقد هستیم تدریس در انزوا به دردهای یک معلول اضافه می کند.» هرچند با پیگیری ها و رایزنی های صورت گرفته، سرانجام مدیران آموزش و پرورش منطقه ۱۰ تهران با بازگشت دانش آموز معلول اخراج شده از یکی از مدارس این منطقه به محل تحصیل سابق خود موافقت کردند، اما راجع به چگونگی اجرای طرح فراگیر و ادامه تحصیل دانش آموزان استثنایی در مدارس عادی، سؤال های زیادی بی پاسخ مانده است.(۱)

گزارش سوم

ضرورت دخالت رئیس سازمان بهزیستی و وزیر رفاه

در پی افزایش فشارهای روانی مسئولان یک مدرسه بر یک کودک معلول و خانواده اش، مدیرعامل انجمن دفاع از حقوق معلولان خواستار واکنش وزیر رفاه آقای مصری و رئیس سازمان بهزیستی آقای فقیه شد.

علی همت محمود نژاد روز چهارشنبه در گفت وگو با خبرنگار ایرنا ضمن تقبیح رفتار نامناسب مسئولان این مدرسه در رفتار با این کودک و مادرش گفت:

متأسفانه مدیران مدارس هیچ آگاهی نسبت به این قشر از جامعه نداشته و بعضاً با برخوردهای ناشایست موجبات تشدید مشکلات کودکان معلول را فراهم می آورند.

مدیرعامل انجمن دفاع از حقوق معلولان با اشاره به لزوم توجه به بحث آموزشی جریان غالب ادامه داد: جریان غالب می گوید حضور کودکان معلول در کنار کودکان سالم باعث افزایش سازگاری، اعتماد به نفس و کاهش اضطراب آنان

۱- . روزنامه اعتماد، شماره ۱۸۱۶، ۲۰ آبان ماه ۸۷، ص۱۴؛ www.magiran.com

می شود و حس نوع دوستی و کمک به دیگران را در کودکان سالم تقویت می کند.

وی پیشنهاد کرد: مدیران مدارس و معلمان، واحدهای درسی کودکان استثنایی را بگذرانند تا دیدگاهشان نسبت به کودکان معلول تغییر کند.

عطاءاللّه مقدسی معلول جسمی حرکتی که هفت ساله است به دلیل افزایش فشارهای روانی ناشی از برخورد مسئولان مدرسه غیرانتفاعی خاتم الانبیاء شب گذشته به دلیل تشنج راهی بیمارستان مفید شریعتی شد.

لیلا مقدسی مادر این کودک هفت ساله نیز در گفتگو با خبرنگار ایرنا از ادامه رفتارهای نامناسب مدیر، ناظم این مدرسه خبر داد و گفت: به رغم داشتن نامه از آموزش و پرورش مسئولین این مدرسه از حضور من در کلاس برای کمک به فرزندم جلوگیری کرده اند.

وی با اشاره به رفتار توهین آمیز مدیر این مدرسه با او و فرزندش ادامه داد: متأسفانه این مسائل باعث شده است علاوه بر بستری شدن فرزندم در بیمارستان، تمایلش را برای درس خواندن از دست بدهد، وی مرتباً می گوید دیگر به مدرسه نمی روم.

مدیر این دبستان پیشتر خواستار انتقال این کودک به مدرسه دیگری شده بود که با دخالت بازرسان آموزش و پرورش و رد وجود مشکل ذهنی در کودک، مقرر شد کودک در این مدرسه ادامه تحصیل دهد.(۱)

۱- . خبرگزاری جمهوری اسلامی

بررسی دیدگاه معلمان عادی و پذیرا در مورد آموزش فراگیر دانش آموزان دارای نیازهای ویژه / مهری مللی، فاطمه سلیمی

بررسی دیدگاه معلمان عادی و پذیرا در مورد آموزش فراگیر دانش آموزان دارای نیازهای ویژه(۱)

مهری مللی؛ فاطمه سلیمی(۲)

چکیده

هدف اصلی این پژوهش بررسی دیدگاه معلمان عادی و پذیرا نسبت به آموزش فراگیر و عوامل مؤثر در این نوع آموزش می باشد. برای این منظور از بین کلیه معلمان مقطع ابتدایی شهرستان دهاقان به کمک نمونه گیری خوشه ای ۳۵ نفر معلم عادی و ۳۵ نفر معلم پذیرا انتخاب شدند. ابزار پژوهش به صورت پرسشنامه نظرسنجی معلمان تهیه گردید. قابلیت اعتماد پرسشنامه به روش بازآزمایی مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج نشان داده که دیدگاه معلمان پذیرا از دیدگاه معلمان عادی نسبت به آموزش فراگیر مثبت تر است و از نظر معلمان، آموزش روش های تدریس ویژه، مهم ترین نیاز آموزشی معلمان پذیرا است. همچنین در بین سایر حمایت ها از معلمان تلفیقی، محدود کردن تعداد دانش آموزان کلاس، اولویت نخست را به دست آورد.

از سال ۱۹۹۰ میلادی یونسکو با ایده ی«آموزش برای همه»، کشورها را نسبت به انجام اصلاحات آموزشی و رشد و توسعه نظام های آموزش و پرورش خود فراخواند. یکی از رویکردهای جدید در جهت این اصلاحات و رشد نظام های آموزشی، رویکرد آموزش و پرورش فراگیر است. آموزش فراگیر رویکردی است به سوی بهره مند ساختن تمامی افراد جامعه از آموزش و پرورش پایه-بر اساس این رویکرد دانش آموزان دارای نیازهای ویژه در مدارس عادی جای دهی شده و با بهره گیری از برنامه های درسی مشترک و تأمین انطباق های محیطی و برنامه ی

۱- . تعلیم و تربیت استثنائی، ش۹۷، دی ماه ۱۳۸۸، ص ۳۵-۳۹.

۲- . آموزگار در آموزشگاه استثنایی میلاد دهاقان اصفهان

درسی با پشتیبانی معلم رابط به تحصیل می پردازند.

از سال ۱۹۵۰ تا ۱۹۸۰ حداقل ۵۰ پژوهش در مورد کارآمدی آموزش در محیط های مجزا انجام گرفته و پژوهشگران کارآمدی آموزش مجزای کودکان استثنایی را، به ویژه در مورد پیشرفت تحصیلی آن ها زیر سؤال بردند. برخی از آن ها در بررسی کارآمدی آموزش در محیط های مجزا به این نتیجه رسیدند که تنها توجیهی که می توان برای آموزش ویژه دانست، منافعی است که برای معلم ها و دانش آموزان عادی دارد (کافمن(۱) و هالاهان(۲) ترجمه ماهر، ۱۳۷۲).

آموزش یکپارچه و فراگیر

حمایت از جنبش بهنجارسازی(۳) و روش یکپارچه سازی آموزشی (۴) مبتنی بر این باور است که افرادی که دارای معلولیت و یا هرگونه مشکلات یادگیری دیگر هستند باید همان طور که افراد عادی تا حداکثر ظرفیت بالقوه ی خود از فرصت ها و امکانات برابر برای خودشکوفایی بهره می برند، بهره مند شوند. ازاین رو، اگر می خواهیم موانعی نظیر ناآگاهی، ترس، پیش داوری و نگرش منفی نسبت به افراد استثنایی برطرف شوند، باید فرصت هایی فراهم کرد تا افراد عادی و استثنایی هرچه بیشتر در تعامل و تماس اجتماعی باشند. با فراهم کردن این گونه فرصت ها و رفع موانع است که کلیه ی افراد معلول (جسمی و چه معلول حسی و ذهنی) به منزله ی اعضای تمام عیار جامعه پذیرفته می شده و مورد تبعیض واقع نمی شوند و می توانند از فرصت های برابر استفاده کنند (به پژوه، ۱۹۹۱).

تلفیق یا یکپارچه سازی از نظر لغوی عبارت است از باهم آوردن و به هم پیوستن (فرهنگ معین، ۱۳۷۹). این لغت در فرهنگ انگلیسی کودکان استثنایی معادل واژه Integration است. دانش آموزی که برای آموزش تلفیقی در نظر گرفته می شود، دانش آموزی است که دارای محدودیت های جسمانی و ذهنی است. اما درجه ی معلولیت او در حد خفیف (۵) است، بنابراین با استفاده از وسایل کمک آموزشی و توان بخشی و معلم رابط قادر است در مدارس عادی

۱- . Kaffman,J

۲- . Hallahan,D

۳- . Normalization Movement

۴- . Educational Integration

۵- . mild

به تحصیل بپردازد (کرک(۱)، ۱۹۹۴).

نگرش معلمان به آموزش تلفیقی

یکی از عناصر مهم در آموزش تلفیقی و نوع نگرش آموزگاران نسبت به آموزش تلفیقی است. وجود نگرش های مثبت برای اجرای موفقیت آمیز برنامه های تلفیق از ضروریات اصلی برای ایجاد تعهد در کارگزاران و دست اندرکاران مربوط جهت به فعل رساندن تلفیق کامل و نیز سوق دادن هرچه بیشتر و کامل تر دانش آموزان استثنایی به سوی مدارس عادی است (هوسپیان، ۱۳۷۸).

پژوهش سنتر وارد(۲) (۱۹۸۷) نشان داد که نگرش بیشتر معلم ها به نفع مفهوم یکپارچه سازی است و معلم هایی که دوره ی آموزش ویژه را گذرانده بودند مثبت تر از کسانی می اندیشیدند که از چنین آموزشی بهره مند نبودند و بسیار از آن ها معتقدند که برای موفقیت بیشتر این طرح باید تغییراتی در برنامه ی درسی عادی داده شود (به نقل زا کله و چان ترجمه ماهر، ۱۳۷۶)

یافته ها پژوهش آنه (۳) (۲۰۰۲) نشان داد که ۷۲٪ از معلمان، آموزش تلفیقی را تحمیلی می دانند و معتقدند دانش آموزان استثنای در مدارس همگانی مشکلات بزرگی دارند و بهتر است در مدارس استثنایی به تحصیل بپردازند.

خانجانی و بهاری (۱۳۸۲) در پژوهشی دیدگاه معلمان عادی استثنایی و تلفیقی را در مورد آموزش تلفیقی مورد بررسی قرار دادند. نتایج حاکی از آن بود که معلمان استثنایی نسبت به معلمان تلفیقی و معلمان تلفیقی نسبت به معلمان عادی دیدگاه مثبت تری نسبت به آموزش تلفیقی داشتند.

اهمیت آموزش فراگیر زمانی مشخص می شود که نتایج پژوهش های انجام شده بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارای نیازهای ویژه که در نظام آموزش تلفیقی قرار گرفته اند بررسی شود. به طور مثال، نتایج پژوهش کلوین (۴) و مورس(۵)

(۱۹۸۵) باینگر عملکرد بهتر دانش آموزان ناشنوای تلفیقی نسبت به دانش آموزانی که در مدارس جداگانه درس می خوانند، می باشد. نتایج پژوهش کجباف و رستمی (۱۳۸۷) نیز مؤید این موضوع است که دانش آموز نیمه بینا که در مدارس عادی

۱- . Kirk. s

۲- . center ward

۳- . Anne,H

۴- . Kluwin,T

۵- . Mores,D

مشغول به تحصیل هستند، رشد اجتماعی بهتری نسبت به دانش آموزان نیمه بینای مدارس ویژه دارند.

درباره پژوهش حاضر

هـدف این مقاله پژوهشـی بررسـی دیـدگاه معلم های عادی و تلفیقی درباره ی آموزش تلفیقی می باشـد. منظور از معلم پذیرا معلمی است که در مدرسه عادی مشغول به تدریس است و در کلاس خود حداقل یک دانش آموز تلفیقی دارد و معلم عادی کسـی است که در مـدارس عـادی برای دانش آموزان عادی تـدریس می کنـد. یکی دیگر از اهـداف پژوهش بررسـی عوامل مؤثر بر رضایت مندی و مثبت تر شدن دیدگاه معلمان نسبت به آموزش فراگیر می باشد.

سؤالاتی که در این پژوهش مورد بررسی قرار می گیرد عبارتند از:

۱. آیا تفاوت معنی داری بین دیدگاه معلمان عادی و پذیرا نسبت به آموزش فراگیر وجود دارد؟

۲. از نظر معلمان عادی چه نوع آموزشی برای عملکرد بهتر معلمان پذیرا در اولویت نخست قرار دارد؟

۳. از نظر معلمان پذیرا چه نوع آموزشی برای عملکرد بهتر معلمان پذیرا در اولویت نخست قرار دارد؟

۴. از نظر کلیه معلمان ابتدایی منطقه دهاقان چه نوع حمایتی از معلمان پذیرا در اولویت نخست قرار دارد؟

روش

جامعه آماری این پژوهش کلیه معلمان عادی و پذیرای شهرستان دهاقان است که در سال تحصیلی ۸۸–۱۳۸۷

در دوره ابتـدایی مشـغول به تـدریس بودنـد. بـا اسـتفاده از روش نمونه گیری خوشه ای چنـدمرحله ای معلمـان عادی و پـذیرا انتخاب شدند. تعداد کل آزمودنی ها ۷۰ نفر بودند که از این تعداد ۵۳ نفر معلم عادی و ۵۳ نفر معلم پذیرا بودند.

ابزار پژوهش

متناسب با سؤال های پژوهش پرسشنامه ی نظرسنجی از معلمان با نظر استادان

دانشگاهی و همچنین بررسی پژوهش های گذشته تهیه شد که شامل ۳۳ سؤال بود. فرم (الف) آن شامل ۲۳ سؤال که دیدگاه معلمان عادی و پذیرا را نسبت به آموزش فراگیر می سنجید و فرم (ب) اولویت بندی گزینه هاست که شامل ۱۰ سؤال است که نوع آموزش معلمان پذیرا و حمایت هایی که باید از این معلمان بشود را بررسی می کند. پس از تدوین پرسشنامه و انجام اصلاحات ۳ سؤال از فرم الف و ۲ گزینه از فرم ب حذف گردید. به منظور محاسبه قابلیت اعتماد پرسشنامه ی، نظرسنجی معلمان، ابتدا پرسشنامه ی روی یک گروه آزمودنی اجرا و سپس در فاصله ی زمانی کوتاه دوباره و در همان شرایط روی همان آزمودنی ها مجدداً اجرا شد. ضریب همبستگی برای سؤالات فرم الف ۷۶ درصد و فرم ب ۸۰ درصد به دست آمد.

یافته ها

داده های این پژوهش در دو سطح توصیفی (میانگین، فراوانی، درصد) استنباطی (آزمون t) برای تحلیل داده ها استفاده شد.

t محاسبه شده (۴/۳۲) از t جدول در دو سطح معنادار ۰/۱۰ (۲/۰۶۶) و ۰/۵۰ (۲/۰۰۰) بیشتر است در نتیجه بین دیدگاه معلمان عادی و پذیرا نسبت به آموزش فراگیر تفاوت معنی داری مشاهده می شود و با بررسی میانگین دیدگاه معلمان، معلمان پذیرا دیدگاه مثبت تری نسبت به معلمان عادی در مورد آموزش فراگیر دارند.

طبق داده های به دست آمده بین معلمان پذیرا و عادی در مورد اولویت بندی گزینه ها توافق وجود دارد به طوری که بیشتر معلمان پذیرا (۳/۵۴٪) و بیشتر معلمان عادی (۴/۵۱٪) اولویت اول به آموزش روش تدریس ویژه اختصاص داده اند. بیشتر معلمان پذیرا (۴۰٪) و بیشتر معلمان عادی (۳۷٪) اولویت دوم را به آموزش ویژگی های روانی و جسمانی دانش آموزان استثنایی اختصاص دادند. بیشتر معلمان پذیرا (۳/۳۴٪) و بیشتر معلمان عادی (۳۷٪) آموزش روش های ارزیابی دانش آموزان استثنایی را به عنوان اولویت سوم انتخاب کرده اند و بالاخره اولویت چهارم را بیشتر معلمان پذیرا (۷/۴۵٪) و بیشتر معلمان عادی (۴۰٪) به آموزش روش اصلاح رفتار اختصاص داده اند.

داده های به دست آمده حاکی از آن است که کلیه معلمان (پذیرا، عادی)

معتقدنـد که مهم ترین حمایتی که بایـد از معلمان پذیرا انجام شود محدود کردن تعداد دانش آموزان کلاس است و در مورد سایر حمایت ها نظر یکسانی دارند و به این ترتیب به سؤال ۴ پژوهش پاسخ داده می شود.

بحث

یافته های پژوهش نشان می دهـد که دیدگاه معلمان پذیرا از دیدگاه معلم های عادی نسـبت به آموزش فراگیر مثبت تر است. البته این نتیجه ممکن است به علت عـدم اطلاع رسانی دقیق از وضـعیت و نحوه کار با دانش آموزان اسـتثنایی به معلمان عادی باشـد. به طوری که طی پژوهشـی مشـخص شـد بسـیاری از این معلمـان در مورد وسایـل توان بخشـی و یا انواع دانش آموزان دارای نیازهای ویژه و مشـکلات جسمانی و روحی این قشر از دانش آموزان اطلاعات اندکی دادند که این بی اطلاعی یا حتی برداشت هـای نـادرست این عزیزان می توانـد عامـل مؤثری در منفی نگری آن ها در کار با این دانش آموزان باشـد. نتیجه ی پژوهش (نگرش مثبت تر معلمـان پـذیرا به فراگیر سـازی نسـبت به معلمـانی که اصـلاً سـابقه کـار با دانش آموز با نیاز ویژه را نداشتند) با نتایج پژوهش ایده آل (۲۰۰۱)، آنه (۲۰۰۲) و بال بونی (۲۰۰۰) همخوان است.

از نتایـج دیگر پژوهش آن است که معلمـان پـذیرا و عادی آموزش روش تـدریس ویژه را به عنوان یک نیاز آموزشـی مهم به حسـاب آورده انـد به طـوری که بیشـتر آن هـا اولـویت نخست را به این آمـوزش اختصـاص داده انـد و پس از این آموزش به ترتیب آموزش ویژگی های روانی و جسـمانی در اولویت دوم، آموزش روش های ارزیابی دانش آموزان اسـتثنایی در اولویت سوم و آموزش روش اصلاح رفتار در اولویت چهارم قرار می گیرد. این مطلب اهمیت دوره های ضمن خدمت جهت آموزش موارد ذکرشده را برای این معلمان مشخص می کند.

در مورد حمایت هایی که برای بالا رفتن رضایت شغلی معلمان پذیرا می توان برای این معلمان در نظر گرفت درصد بالایی از معلمان کاهش تعداد دانش آموزان کلاس را انتخاب کرده اند و در مورد ۳ حمایت دیگر یعنی افزایش حقوق، تجهیز مدارس به وسایـل کمک آموزشـی و توان- بخشـی و همکاری بیشتر مـدیر و عوامل اجرایی نظر یکسانی داشـته انـد. این امر نشان می دهد که تراکم فعلی کلاس ها موجب بالا رفتن فشار کاری معلمان و پایین آمدن کیفیت کاری آن ها می شود و از

طرفی چون این معلمـان مجبور به اسـتفاده از آموزش انفرادی هسـتند و در بسـیاری از این مـدارس معلم رابط یا کمکی وجود ندارد بنابراین کاهش تعداد دانش آموزان این کلاس ها می تواند حمایت بسیار مؤثری برای کار معلمان پذیرا باشد.

نتیجه گیری

نتایج حاصل نشان داد که دیدگاه معلمان پذیرا از دید معلمان عادی نسبت به آموزش تلفیقی مثبت تر است و همچنین در بین آموزش هـای مـورد نیـاز معلمـان پـذیرا از نظر کلیـه معلمـان، آمـوزش روش تـدریس ویژه اولـویت نخست را به دست آورد. اولویت از بین حمـایت هـایی که از معلمـان پـذیرا بایـد صورت بگیرد کلیه معلمـان اولویت نخست را به محـدود کردن دانش آموزان کلاس اختصاص دادند. از محدودیت های این پژوهش بی اطلاعی بسیاری از معلمان از مفهوم آموزش فراگیر و نحوه ی کار دارای دانش آموزان با نیازهای ویژه بود و پیشـنهاد می شود در زمینه پیشـرفت تحصـیل، رشـد اجتماعی-اخلاقی دانش آموزان تلفیقی و عوامل مؤثر بر این پیشرفت و فواید آموزش فراگیر پژوهش های بیشتری صورت بگیرد.

منابع

به پژوه، احمد (۱۳۷۱). «نهضت عادی سازی، کودکان استثنایی»: نشریه انجمن علمی کودکان استثنایی ایران.

خانجـانی، زینب و بهاری، علی (۱۳۸۳) «بررسـی دیدگاه معلمان عادی و اسـتثنایی و تلفیقی در مورد آموزش تلفیقی کودکان استثنایی». تهران، پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، سال چهارم شماره ۱-۴.

دلاور، علی (۱۳۷۹). روش های آماری در روان شناسی و علوم تربیتی، تهران: انتشارات پیام نور.

ساموئل، کرک و جیمز، گالاگرد (۱۹۹۳). آموزش و پرورش کودکان استثنایی، ترجمه مجتبی جوادیان، ۱۳۷۶، مشهد، آستان قدس رضوی.

کجباف، محمد باقر؛ رسـمی، مهری (۱۳۸۷). «مقایسه ی رشـد اجتماعی دانش آموزان نیمه بینا در مدارس تلفیقی و اسـتثنایی». تهران، تعلیم و تربیت استثنایی، شماره ۸۷.

رفاقت یا رقابت؟ / خسرو باقری

رفاقت یا رقابت؟[(۱)]

خسرو باقری

توضیح

آموزش فراگیر اصطلاحی است که بیان می کند در آموزش و نهادهای آموزشی همه قشرهای جامعه اعم از معلول و غیر معلول؛ تیزهوش و متوسط هوش و کم هوش؛ بینا و نابینا؛ شنوا و ناشنوا؛ عادی و دارای معلولیت حضور دارند و در یک محیط و در تعامل با یکدیگر به تحصیل مشغول هستند.

در آموزش فراگیر، دیوارها و فاصله ها و شکاف ها در حدّ تفاوت انسانی پذیرفته می شود و هر کس بر اساس تفاوت هایش به فراگیری و یادگیری می پردازد و مدیریت آموزشی هم متناسب با تفاوت ها برای افراد برنامه ریزی می کند اما این تفاوت ها نباید مانع عدم تعامل و بیگانگی گردد. بلکه اختلافات و تفاوت ها باید تبدیل به فرصت شود تا بر اساس آن رقابت شکل گیرد.

این مقاله به آسیب شناسی وضعیت آموزشی کنونی در ایران پرداخته و عدم توجه به فراگیری آموزش را موجب مشکلات کنونی می داند.

دکتر خسرو باقری، استاد دانشگاه تهران، دارای تألیفات و ترجمه های متعددی در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت است. او که در دانشگاه علامه طباطبایی، دانشگاه تربیت مدرس و دانشگاه نیوساوت ولز استرالیا تحصیل کرده است. ضمن برخورداری از پیشینه ای دیرین و ارزشمند در حوزه مطالعات اسلامی در قلمرو فلسفه تعلیم و تربیت، از جمله نظریه پردازان جهان اسلام نیز به شمار می رود. دکتر باقری از جمله صاحب نظران حوزه تعلیم و تربیت اسلامی و فلسفه تعلیم و تربیت در ایران است که مقالاتش در نشریات بین المللی معتبر فلسفه تعلیم و تربیت به چاپ رسیده است. ایشان همچنین مؤسس نظریه «انسان عامل» در قلمرو روان شناسی و تعلیم و تربیت است. در مصاحبه ای که پیش روی شماست، از ایشان

۱- . رشد مدرسه فردا، دوره چهارم، شماره ۴، دی ۱۳۹۶، ص ۱۰-۱۱. لازم به تذکر است که جاهایی از این نوشتار توضیح داده شده و مطالبی اندک بر آن افزوده شده است.

خواسته ایم مفهوم آموزش فراگیر را از زاویه نظری بررسی کند.

این مقاله در اصل مصاحبه ای بوده که توسط خانم بهناز پورمحمد انجام شده است ولی بعداً بازنویسی و تبدیل به مقاله شده تا استفاده از آن راحت تر گردد.

مشکلات زیربنایی و آسیب های اساسی نظام آموزشی معلولان همواره نظر کارشناسان را به خود جلب کرده است. راه کاری که بسیاری بر سر آن توافق دارند آموزش فراگیر است.

آموزش فراگیر تیزهوشان و افرادی را که ناتوانی جسمی و ذهنی دارند، پوشش می دهد. در هر جامعه ای به طور طبیعی ۲ یا ۳ درصد افراد، استثنایی (تیزهوش، کم توان جسمی، ذهنی) هستند و اکثر جامعه در طبقات میانی قرار دارند.

نظریه آموزش فراگیر حتی در قانون یعنی کنوانسیون حمایت از معلولین» که در سال ۱۳۸۷ توسط مجلس شورای اسلامی به تصویب رسید، آمده است.

تعامل گروه ها و قشرهای اجتماعی و دیدگاه ها

متفکران اجتماعی درباره روابط و مناسبات استثنایی ها و عادی ها اختلاف دارند و مشخصاً دو گروه وجود دارد: یک گروه می گویند ما باید همه توجه را به افراد حداکثری معطوف کنیم و ظرفیت کمتری را به افراد استثنایی اختصاص دهیم. عده ای دیگری هم معتقدند که مدارس تیزهوشان از این نظر ضرورت دارند که تیزهوشان توانمندند و باید از ظرفیت های بیشتری در جامعه بهره ببرند تا بتوانند در خدمت جامعه باشند. و در مورد گروه های آسیب دیده و معلول هم همین دو دیدگاه هست. عده ای معتقدند به عموم و اکثریت جامعه باید اهتمام داشت و چند درصد افراد دارای معلولیت اولویت ندارند و نباید امکانات جامعه را به معلولان که در اقلیت اند اختصاص داد. دیدگاه دیگر می گوید معلولان هم انسان هستند و حقوقی دارند و در حد و توان خود خدمات و تولید برای جامعه می آفرینند و لازم است به آنان هم پرداخت.

هر یک از این دو گروه برای نظر خود استدلال می آورند و دلایلی بیان می کنند. کسانی که به اقلیت توجه می کنند، ممکن است استدلالشان این باشد که «یکی مرد جنگی به از صد هزار». منظور این است. یا در بخش معلولان می گویند رسیدگی به معلولان آیینه پیشرفت و توجه به انسان مداری و حقوق بشر

جامعه است. اما اگر به اکثریت نه از زاویه کمّی، مثلاً ـ اینکه تعدادشان بیشتر است. بلکه از زاویه همبستگی اجتماعی نگاه کنیم، در می یابیم که حیات جامعه به همبستگی اجتماعی وابسته است. اگر اکثر مردم همبستگی نداشته باشند، جامعه متلاشی می شود. در جامعه دو قطبی، قشر ضعیف و قوی یا فقیر و غنی متمایز می شوند. جامعه ای که هماهنگ نباشد جامعه نیست و وقتی جامعه نباشد، حیات نیز ندارد و نوعی مرگ در آن جریان خواهد داشت. در آن جامعه، نخبگان هم دیگر به درد نمی خورند.

وقتی مغز خوب کار کند ولی بدن در حال متلاشی شدن باشد، مغز خوب بدون بدن به چه کار می آید؟ پس می شود از هر دوی این استدلال ها دفاع کرد. حیات جمعی مهم است. در واقع، یک جامعه همگن متوسط خیلی بهتر از جامعه ای است که انشقاق دارد.

از نظر معلولیتی، معلولانی که در مدارس استثنایی تحصیل می کنند یا در مدارس عادی و به صورت تلفیقی تحصیل می کنند می توانند در تعامل با دانش آموزان و کادر آموزشی غیر معلول باشند و بین دو قشر دارای معلولیت و فاقد معلولیت همکاری و تعامل وجود داشته باشد. ممکن است معلولی در مدرسه حتی استثنایی باشد ولی فضای آنجا بسیار سنگین و به دور از همکاری و رفاقت باشد و برعکس ممکن است در مدرسه عادی باشد ولی روحیه و فرهنگ رفاقت و همکاری تبلور و جریان داشته باشد.

همکاری در عین رقابت

واقعیت این است که به هر دو جهت همکاری و تفاوت ها یا رقابت و رفاقت باید توجه کرد؛ البته با دو کلیدواژه رقابت و رفاقت. چرا باید بگوییم این یا آن؟ چرا نگوییم هم این و هم آن؟ در برنامه ریزی جامعه باید هم برای رفاقت جا باز کنیم و هم برای رقابت. هر دو در جایگاه خودشان مهم هستند. در رقابت خیلی از استعدادها شناخته می شوند و رشد می کنند. در رقابت همه نیروها بسیج می شوند تا نیروی خفته بیدار شود و این رقابت منطقی است و انسان به رقابت نیاز دارد. تا رقابت نباشد، همه نیروهای خفته بیدار نمی شوند و به کار نمی افتند. عجیب است که نیرو و استعداد انسان ها فقط در موقعیت های بحرانی آشکار می شود. در سکون (روزمرگی) اتفاق خاصی نمی افتد. در مواقع بحرانی انسان های خاصی

می درخشند. در انسان ها استعدادهای خفته زیادی وجود دارد. در شرایط معمولی این استعدادها بیدار نمی شوند. از طرف دیگر، رفاقت هم مهم است. جامعه برای حیات خود به ارتباط نیاز دارد. طبقاتی کردن جامعه باعث از هم گسیختگی جامعه می شود. مدارس خصوصی، دولتی و غیرانتفاعی همه گسل به وجود می آورند. انشقاق با همبستگی اجتماعی همخوانی ندارد. پس باید از این دو امر مزایای آنها را به نحوی تقویت کرد و معایبشان را کنار گذاشت. اشکال اکثریت گرایی این است که نمی گذارد نیروهای خفته بیدار شوند و نخبه گرایی هم این ایراد را دارد که باعث انشقاق جامعه می شود. پس مزیت های هر دو نگاه (رفاقت و رقابت) را هدف قرار دهیم و برای رسیدن به اهداف، راهکارها و روش های مناسب را انتخاب کنیم.

اگر ما مدارسی را برای تیزهوشان تعریف کنیم (که در جامعه کنونی تعریف هم شده) تا در آنجا این افراد جدا از دیگران فقط با هم رقابت کنند، رفاقت چه می شود؟ وقتی در جایی باشیم که کسی از من پایین تر نباشد، چگونه درس انسانیت بیاموزیم (کمک به همنوع)؟

در مدارس تیزهوشان تمام وقت افراد صرف رقابت می شود و در نهایت، بچه هایی تحویل جامعه می شوند که دارای یک نگاه از بالا به پایین اند؛ در مقایسه با مدارسی که بچه هایش جدا نشده و در کنار هم در حال آموزش اند. بچه های تیزهوش کمک به بچه های معمولی و ضعیف تر از خود را یاد می گیرند و انسانیت را تجربه می کند. در عین حال، با بچه های هم سطح خودشان در مدرسه رقابت هم می کنند و مورد تشویق هم قرار می گیرند.

این بچه ها باید با بچه های ناتوان جسمی و ذهنی که قادر به انجام دادن برخی از کارهایش نیستند، همدلی کنند و به آنها کمک کنند. اینها را خدا آفریده تا انسان درست کند. ما به آدم شدن نیاز داریم. این انسان شدن دو جانبه است. کسی که کمک را دریافت کرده، جذب محبت را تجربه می کند و کسی که کمک می کند، عشق ورزیدن را تجربه کرده است. اینها لازم و ملزوم یکدیگرند. اگر انسانی دوست داشته نشود، دوست هم نخواهد داشت. این داد و ستد تمرینی برای انسان شدن هر دو طرف است. پس تفکیک خطاست و این روش غلطی است که بیاییم جامعه ای برای معلولان و جامعه ای برای تیزهوشان درست کنیم.

آفرینش خدا بر اساس تنوع است. جهان تقسیم بندی نشده است و در آن مرزبندی وجود ندارد. در کلاس های درس هم مرزبندی نباید وجود داشته باشد.

ص: ۱۴۹

در یک کلاس درس هم تیزهوش، هم کم هوش و هم عادی وجود دارد. کلاس و مدرسه انحصاری نباید داشته باشیم، اما در یک کلاس غیر انحصاری باید به دنبال توجه خاص باشیم؛ یعنی امکانات بیشتری فراهم کنیم که فرد معلول هم بتواند وارد جامعه و مدرسه شود و از همه چیز استفاده کند و فرد تیزهوش هم خوراک مناسب خودش را در همین فضا بیابد. این، معنای واقعی عدالت است. برای مثال، یک شیوه می تواند این باشد که به دانش آموز قوی بگوییم به بقیه درس بدهد. او برای ارائه درس باید چندین کتاب بخواند. به علاوه، درس دادن به طراحی ویژه نیاز دارد و این کار به رشد او کمک می کند. فقط معلم باید مدیریت کند تا هر دو گروه بهره مند شوند.

تحصیل بچه های با نیاز ویژه در مدارس عادی مشکلات فراوانی دارد. از جمله نداشتن معلم رابط؛ معلمی که به ارتباط بین معلم و دانش آموز کمک می کند. مورد مسخره قرار گرفتن از سوی همکلاسی ها، نبود امکانات در مدارس عادی برای دانش آموز استثنایی، کم شدن توجه معلم به اکثریت بچه ها به خاطر نیاز بچه های استثنایی به توجه ویژه، آموزش ندیدن معلم ها برای ارتباط گرفتن با دانش آموزان استثنایی و آموزش آنها.

مسئله مهم روش هاست، به جای تفکیک، باید به دنبال روش حل مسئله بود. در کشورهای دیگر، به فردی که به کمک نیاز داشته باشد کمک می کنند. چون از همان اول، این شخص بین افراد عادی زندگی کرده، جدا از جامعه نبوده، دیده شده و به او کمک شده است، دیگران هم او را از خودشان می دانند. چرا بچه های ما ممکن است چنین بچه هایی را مسخره کنند؟ چون از ابتدا اینها را از بقیه جدا کرده ایم. به همین دلیل وقتی وارد جمع می شوند، به عنوان شخص غیر عادی و تعجب برانگیز دیده می شوند و مورد تمسخر قرار می گیرند.

اتفاقاً برای اینکه این فرهنگ اجتماعی رشد کند، باید از همان ابتدا این بچه ها کنار هم باشند و این اتفاق ها را تجربه کنند تا مشارکت و کمک ها صورت پذیرد و در جامعه، رفتار با این بچه ها عادی شود.

ص: ۱۵۰

دانش آموزان نابینا که وارد سیستم تلفیقی می شوند در عین اینکه برای آنها بعضاً محاسنی دارد، معایبی هم دارد. لازم است تلاش شود معایب به حداقل برود و محاسن رشد و گسترش پیدا کند. اکنون به ارزیابی این نظام و بیان مشکلات آن می پردازیم:

ارتقاء سطح تعامل اجتماعی

به دلیل عدم ارتباط این دانش آموزان با هم نوعان خود انتقال تجربیات بسیار اندک است و از سوی دیگر فرصت دیدار نیز برایشان میسر نمی باشد.

از طرف دیگر این دانش آموزان بدون هیچ تجربه و پیشینه ای وارد مدارس عادی می شوند و اغلب در نخستین ماه های ورود مشکلات بسیاری را پیش روی خود می بینند و به دلیل نداشتن راهکار، از آن به سادگی می گذرند. بدیهی است که دبیر رابط نیز نه زمانی مناسب برای این کار دارد و بعضاً نه تجربه و اطلاعی.

با این صورت مسئله باید چگونه برخورد نمود.

نخست اینکه پیشنهاد می گردد در ابتدای ورود دانش آموز به بخش تلفیقی، یک دوره آموزشی در حدود یک هفته و به طور شبانه روزی طراحی و برگزار گردد. در این دوره دانش آموزان و به ویژه نابینایان مطلق با مسائل ارتباطی، مقدمات حضور در مدارس عادی، نیز دبیر رابط و نحوه کار او، و کلاً مواردی که دانش آموز نابینا و کم بینا در مدرسه خاص فکرش را نمی کند و اینک در مدرسه عادی با آن مواجه است، آشنا شود.

شبانه روزی بهترین راه استقلال نوجوانانی است که تا کنون تجربه یک زندگی مستقل چند روزه در قالب سفر یا اردو را نداشته اند.

دوم خانواده ها در جلسات توجیهی با این مسائل بیشتر آشنا شوند و دریابند که فرزندشان دارد به یک دنیای تازه وارد می شود و حمایت و راهنمایی های درست و

دقیق آنان می تواند او را بهتر به سرمنزل مقصود برساند و همواره در تلفیقی اصل استقلال حرف اول را می زند و اگر مادر و پدر پشتیبان بلافصل دانش آموز باشند، او به هیچ وجه به اندیشه استقلال نمی افتد و در دانشگاه این مشکل خودنمایی می کند و در محل کار ضربه اش را هم به خود نابینا و هم به کسانی که ممکن است بعد از او برای استخدام اقدام کنند، بسیار ناجوانمردانه خواهد زد. پس از همین حال باید به این فکر بود و چاره کار را آن سان که بیان شد، از نخست به کار بست.(۱)

تعامل مدیران و دبیران مدارس عادی با دانش آموزان تلفیقی

از آنجا که دبیران و مدیران مدارس عادی آشنایی اندکی با عزیزان نابینا و کم بینا و نحوه برخورد با آنان دارند، به جاست به موارد زیر توجه و در صورت برنامه ریزی و ایجاد امکانات بدان عمل شود:

- دبیران و مدیرانی که معمولاً ـ با دانش آموزان نابینا و کم بینا سر و کار دارند در قالب یک دوره ضمن خدمت با مسائل آموزشی و محدودیت های آنان آشنا شوند. دوره ضمن خدمت تعهدآور و دارای مدرک است و لذا از آن استقبال بیشتری می شود.

- در غیر این صورت به طور مدرسه ای و در قالب جلسات شورای دبیران این آموزش ها به همکاران داده شود. این جانب در خصوص این امر هر ساله اقدام کرده ام و چنان چه مدیران همکاری نمایند، بسیار ساده و قابل پیگیری و انجام است.

- والدین نابینایان و کم بینایان نیز بسیار نیازمند آموزش های پیگیر و مداوم و تعهدآور می باشند. در این راستا نیز پیشنهاد می شود جلسات آموزش خانواده برای والدین دانش آموزان تلفیقی در هر منطقه برگزار

شود. این جانب در سطح شهرستان نجف آباد در هر سال بسته به توان یک یا دو جلسه را برگزار نموده ام. اما چون این کار فردی است برای خانواده الزام آور و شرکت در آن جدی گرفته نمی شود. چنان چه اداره و مدارس مرجع این کار را برنامه ریزی نمایند، نتیجه ای بسیار مفید و قابل استفاده خواهد داد.(۲)

۱- . وبلاگ یداله قربعلی، ۱ اسفندماه ۱۳۹۲

۲- . همان، ۲ بهمن ماه ۱۳۹۲

عدم تحرک نابینایان مطلق دانش آموز در مدارس عادی

با توجه به بی تحرکی و ناتوانی های بدنی دانش آموزان نابینای مطلق و حتی برخی کم بینایان، روند روزافزون چاقی، غیر فعال بودن و انزواگزینی پدیده هایی است که در بین این عزیزان به وفور خودنمایی می کند.

برای رفع این نقیصه گذشته از روی آوری دانش آموزان به ورزش باید تحرک آنان در سطح مدرسه، خانواده، اجتماع و حتی تجربه حرکت بدون وابستگی به والدین بررسی و کنترل شود.

بر روی یک دانش آموز بسیار سرسخت این فعالیت ها به مدت یک سال انجام شد و نتایج زیر حاصل شد:

- خود دانش آموز ابتدا بی رغبت بود ولی آرام آرام به دلیل کسب برخی مهارت ها به آن تن داد.

- حرکت با عصا در خیابان شلوغ اولین تجربه او بود به ویژه با یک فرد نابینای دیگر –که دبیر رابطش هم بود.- این تجربه بر جرأت او می افزود و چون مرا می دید، خودش راغب می شد که تجربه های مرا تمرین کند.

- خانواده فرد استقبالی در حد صفر داشتند و حتی در پاره ای از اوقات عدم توجه آنان به سرنوشت فرزندشان باعث می شد به دلیل نداشتن وقت خودشان کارهایش را انجام دهند و لذا او در بی تحرکی و آسانی آن بماند و از لذت تنبلی آن نیز برخوردار شود و در نتیجه در کنار من این امر را مطرح کند که بیناها خیلی راحت تر هستند و اگر ماشین پدر و کمک او باشد، چه لزومی به عصای ماست.

به هر روی، عوامل توفیق در این مورد بسیار سخت میسر می شود و من تا کنون طی مدت چند سال در تحرک موفقیت نسبتاً متوسطی را کسب کرده ام.

- حضور دانش آموز در فعالیت های ورزشی مدرسه نیز کمک خوبی است و خود این جانب گاهی با حضور در نرمش کلاس ورزش این هراس و دلهره را از او گرفته ام.

خوب است کلاس های ورزشی گسترش یابد تا در این امر دانش آموزان نابینای مطلق کسب مهارت و موفقیت بیشتری داشته باشند.(۱)

۱- . همان، ۳۱ اردیبهشت ماه ۱۳۹۲

بریل آموزی دانش آموزان دیر نابینا

برخورد با موارد بسیاری از دانش آموزان که پس از طی چند سال مدارس عادی و تحصیل با خط بینایی، از خواندن کتب عادی ناتوان می گردند و گرایش به آموزش خط بریل در آنان بسیار اندک است. نیز خانواده ها از آن سر باز می زنند چرا که آن را یک نوع ناتوانی می انگارند.

نقاط ضعف و کاستی ها: ناتوانی دانش آموزان در بهره گیری از کتب بریل، ضعف املا و نگارش، عدم توجه دبیران به آنان، احساس بیهودگی آموزش این گونه افراد، ترحم و محبت های بی جای کادر مدرسه و فقط ایجاد فرصتی برای گذر فرد از این مرحله.

راه کار هایی که این جانب در طی یک دوره سه ساله برای یک دانش آموز کم بینا به کار بستم:

-نخست به محض حس نیاز او تلاش خود را مبنی بر توجیه دبیران و کادر مدرسه به کار بستم. به آنان توصیه کردم که پیوسته به دانش آموز اشکالات عدم استفاده از کتاب و مزایای مطالعه با کتاب گوش زد شود.

در دروسی که قرائت آن ضروری است، بخش روخوانی با تأنی و تأمل نمره داده شود.

خانواده را با مواجهه با افراد نظیر فرزندشان و میزان موفقیت آنان در دانستن بریل آشنا کردم و سعی نمودم این روند را پیوسته تکرار کنم.

خود دانش آموز را نیز ضمن آموزش و تکرار و تمرین های مداوم، در مکان های متفاوت و حتی گاهی در حضور دبیران به آموزش آوردم و این باعث شکسته شدن دیوار هراس و شرم او شد.

اینک این دانش آموز توانسته است خط فارسی را به آسانی بخواند و بنویسد و مقدمات آشنایی با خط انگلیسی نیز برایش فراهم شده است.

از موانع بسیار شکننده و کاهش دهنده سرعت کار، مقاومت خانواده فرد بود که به مرور کم شد اما همین مخالفت خانواده باعث کاستن سرعت و ایجاد تردید در فرد می کرد.(۱)

۱- . همان، ۳۱ اردیبهشت ماه ۱۳۹۲

فصل سوم: بررسی های تطبیقی

اشاره

ص: ۱۵۵

این فصل به مقایسه آموزش استثنایی ایران با دیگر کشورها می پردازد. کشورهایی مثل ژاپن، سوئد، اتریش توانسته اند این سرمایه ملی یعنی معلولین و معلولیت را تبدیل به فعلیت نموده و از توانمندی ها و خلاقیت های آنان در مسیر رشد اقتصادی و توسعه ملی استفاده کنند. تجارب و دستاوردهای آن کشورها در ایران هم قابل اجرا است، البته پس از بومی سازی. قطعاً آموزش نقش زیربنایی در فعال سازی معلولان و رها شدن آنان از انزوا و خمودی دارد. مشروط به اینکه نظام آموزشی درست و کارآمد ایجاد شود. به همین دلیل کشورهای پیشرفته به نظام آموزشی معلولان توجه خاص دارند.

آشنایی با دستاوردهای آموزشی در کشورهای موفق می تواند به مدیران و تصمیم گیران ایده بدهد تا برای توسعه آموزشی و اصلاح امور آموزشی بکوشند.

ص: ۱۵۶

آموزش استثنایی اتریش

توضیح

نظام آموزشی معلولان در اتریش حدود دویست و پنجاه سال سابقه دارد. در مقایسه با ایران که مشخصاً از یکصد سال قبل آموزش و پرورش معلولیتی آن راه اندازی شده، سابقه اش بسیار بیشتر است. قانون مربوط به نظام آموزشی معلولان حدود شصت سال قبل تصویب شده است. بنابراین اتریش دارای دستاوردها و تجارب مهمی در زمینه آموزش استثنایی است.

تاریخچه

در اتریش بر اساس سنت قدیمی انسان دوستانه، نوعی سیستم آموزشی ایجاد شد که همانند اکثر کشورهای اروپای غربی مختص آموزش به معلولان می باشد. قدیمی ترین مدارس این سیستم عبارتند از: مدرسه کر و لال ها که در سال ۱۷۷۹ تأسیس شد و نیز مدرسه نابینایان که در سال ۱۸۰۴ تأسیس شد. هر دو مدرسه در وین ایجاد شدند. در اوایل قرن بیستم مدارسی برای کودکان معلول ذهنی ایجاد شد. با اصلاح اساسی آموزش در سال ۱۹۶۲ مدارس آموزش استثنایی مخصوص معلولان توسط قانون پذیرفته شدند. در حالی که در گذشته پذیرش دانش آموز و مراجعه به مدارس استثنایی با توجه به نوع معلولیت و نوع مدرسه صورت می پذیرفت. اما در۱۵ سال گذشته این الگو تغییر کرده است. گرایش به رفع احتیاجات تربیتی و آموزش کودکان معلول در سیستم یکپارچه و به طور مشترک با کودکان سالم بیشتر شده و در مقررات قانونی نیز تأثیر گذارده بود. بر اساس اصلاحیه های قانون آموزش سال ۱۹۹۳که اجرای سیستم آموزشی یکپارچه را تنها به مدارس ابتدایی محدود کرده بود؛ قوانین و شیوه های مراقبتی مجدداً برنامه ریزی شدند. بخصوص مراکز آموزش استثنایی نقش کلیدی در مراقبت های یکپارچه از دانش آموزان معلول را ایفا کردند. برای یکپارچه سازی دانش آموزان نیازمند حمایت های تربیتی ویژه در مرحله ی اول تحصیلات ثانویه (دانش آموزان ۱۰ تا ۱۴ ساله) در اصلاحیه های قانون آموزش سال ۱۹۹۶ مبانی قانونی مرتبط

ایجاد گردیده است. برای مدارس استثنایی مربوط به کودکان با معلولیت بالا (نیازمند به حمایت های تربیتی آموزشی بالا)، پس از دوره های آزمایشی متعدد بالاخره در سال ۱۹۹۶ یک طرح آموزشی خاص ایجاد گردید. منظور از این برنامه آموزشی اصلاح شده بهبود و گسترش امکانات آموزشی برای کودکان دارای چند معلولیت می باشد. در سال ۱۹۹۸ با ایجاد یک اصلاحیه در قانون برنامه ریزی آموزشی مدارس، تصمیم به ایجاد یک مقطع آموزشی مهم در مدارس استثنایی با عنوان کلاس آمادگی برای کار گرفته شد. با توجه به اهمیت آمادگی برای بازار کار، همچنین دوره اجباری کارآموزی و راهنمایی شغلی در مدارس استثنایی از کلاس هفتم ایجاد گردید. همچنین امکان ایجاد دوره های آموزشی یکپارچه برای دانش آموزان معلول نیازمند به حمایت های آموزشی تربیتی بالا، در قالب دوره های آزمایشی در مدارس پلی تکنیک نیز وجود دارد.

مبانی قانونی

مبنای قانونی سیستم آموزش استثنایی اتریش دستاورد قانون آموزش سال ۱۹۶۲ می باشد. در آن قانون اساسی و بنیاد سیستم آموزش استثنایی با برنامه امروزی پایه ریزی شد. در این زمینه اصلاحیه پانزدهم قانون برنامه ریزی آموزشی در سال ۱۹۹۳ و نیز هفدهمین اصلاحیه این قانون در سال ۱۹۹۶ و همچنین اصلاحیه های قانون آموزش اجباری؛ قانون مواد درسی و قانون اصولی نگهداری مدارس اجباری که با این امر مرتبط هستند، از اهمیت برخوردارند. از طریق این اصلاحیه های قانونی یک جهت گیری نوین ایجاد شد که باعث پیدایش شیوه های جدید برنامه ریزی و امکانات هماهنگ سازی در مراقبت های تربیتی و پرورشی ویژه برای کودکان معلول در مدارس اجباری آموزشی عمومی و سطوح پایین تر مدارس عالی آموزش عمومی گردید. برخی از مقررات این اصلاحات تغییرات زیر را در نظر دارند:

مأموریت آموزشی مدرسه اجباری آموزش عمومی در رابطه با یکپارچگی اجتماعی کودکان معلول افزایش می یابد. برای مطابقت داشتن آموزش ها با احتیاجات ویژه معلولین می توان برنامه های آموزشی مدارس استثنایی را مطابق با توانایی آموزشی، آموزش داد تا با نیازهای دانش آموزان هماهنگی ایجاد شود. با این روش می توان اطمینان حاصل کرد که دروس ویژه معلولین تدریس می گردد.

همچنین می توان امکانات همکاری های سازمانی بین مدارس ابتدایی عمومی و مدارس استثنایی موجود را پیش بینی و فراهم کرد تا میزان و چارچوب همکاری ها به معلمان شرکت کننده در طرح واگذار گردد. در قانون هیچ سقفی برای تعداد دانش آموزان معلول نیازمند به حمایت های تربیتی – آموزشی خاص در کلاس های یکپارچه و مرکب تعیین نشده است. اما به شوراهای آموزشی اجازه و اختیار داده شده تا در تعیین تعداد دانش آموزان کلاس ها به سقف تعداد دانش آموزان معلول و نیز نوع و نسبت معلولیت توجه داشته باشند. تدریس بر طبق برنامه های آموزشی مختلف در مدارس استثنایی نیز در نظر گرفته شده است. دیدگاه انعطاف پذیری برنامه های آموزشی ارائه شده در مدارس استثنایی نیز کاربرد دارد. برای تضمین سیستم یکپارچه ارائه شده یک تناسب و نظم منطقه ای بین اقدامات آموزشی – تربیتی خاص نیاز است. برای این منظور مراکز آموزشی – تربیتی ویژه که معمولاً در مدارس استثنایی ایجاد شده اند؛ مسئول هستند. محدوده وظایف این مراکز عبارتند از: انتقال و واگذاری مسئولیت های آموزشی استثنایی؛ تضمین کیفیت خدمات آموزش استثنایی؛ راهنمایی و حمایت معلمان و اولیاء کودکان استثنایی و فراهم کردن منابع مادی و پرسنل برای حمایت و پشتیبانی از مدارس اجباری آموزش عمومی که کودکان نیازمند به حمایت های ویژه آموزشی را بپذیرند.

ساختار آموزشی

یک مدرسه استثنایی هشت مقطع و در صورت محاسبه مدرسه پلی تکنیک و یا یک مقطع آموزشی آمادگی برای بازار کار۹ مقطع آموزشی را در بر می گیرد. تقسیم بندی کلاس ها بر اساس سن و توانمندی های یادگیری دانش آموزان صورت می گیرد. در اینجا قوانین مربوط به مدارس ابتدایی؛ راهنمایی و مدرسه پلی تکنیک از لحاظ مفهومی تا جایی امکان پذیر و قابل اجراست که مسئولیت مدرسه استثنایی اجازه می دهد. اگر دانش آموزان در یک مقطع معین در دروس آلمانی و ریاضی به طور هماهنگ پیشرفت نکردند؛ امکان انتقال آن ها در یک کلاس بالاتر و یا پایین تر وجود دارد. مدارس استثنایی را می توان به صورت شبانه روزی نیز اداره نمود.

سازمان دهی مدارس استثنایی

مدارس استثنایی بر اساس مقتضیات مکانی به صورت زیر اداره می شوند:

الف) یا مدارس مستقلی هستند

ب) یا مـدارس اسـتثنایی هسـتند که با یک مدرسه ابتدایی یا راهنمایی و یا پلی تکنیک و یا یک مدرسه اسـتثنایی دیگر مرتبط هستند.

اقسام مدارس استثنایی زیر مورد توجه هستند:

الف – مدارس استثنایی عمومی (برای کودکان کم توان ذهنی و کودکان دارای قدرت یادگیری ضعیف)

ب – مدارس استثنایی برای کودکان دارای معلولیت های جسمی

ج – مدارس استثنایی برای کودکان دارای اختلالات گفتاری

د – مدارس استثنایی برای کودکان دارای اختلالات شنوایی

ه – مدارس استثنایی برای کودکان ناشنوا

و – مدارس استثنایی برای کودکان دارای ضعف و اختلالات بینایی و کم بینا

ز – مدارس استثنایی برای کودکان نابینا

ح – مدارس استثنایی تربیتی (برای کودکان دارای اختلالات و مشکلات تربیتی)

ط – مدارس استثنایی برای کودکان دارای معلولیت بالا (چند معلولیتی ها)

در بیمارستان ها و مؤسسات مشابه می توان برای کودکان واجب التعلیم با توجه به شرایط بهداشتی و سلامتی کودکان، کلاس و یا دوره آموزشی بر اساس برنامه آموزشی مدارس ابتدایی؛ راهنمایی؛ مدرسه پلی تکنیک و یا مدرسه استثنایی ایجاد کرد. در صورت وجود تعداد متناسبی از این نوع کلاس ها و دوره ها امکان تشکیل (مدارس بیمارستانی) نیز وجود دارد. تعداد دانش آموزان در یک کلاس در مدرسه استثنایی کودکان نابینا؛ مدرسه کودکان ناشنوا و مدرسه کودکان چند معلولیتی از ۸ نفر؛ تعداد دانش آموزان یک کلاس در مدرسه استثنایی کودکان کم بینا مدرسه استثنایی کودکان کم شنوا و مدارس بیمارستانی از ۱۰ نفر و تعداد دانش آموزان یک کلاس در سایر مدارس استثنایی از ۱۵ نفر نباید تجاوز کند. اصلاحیه های قانون

آموزش در سال ۱۹۹۳ روش ها و مقاصد نوینی را برای انجام اقدامات یکپارچه سازی ایجاد کرد که زمینه امکانات گسترده ای را در مقاطع ابتدایی برای دانش آموزان نیازمند به حمایت های آموزشی – تربیتی خاص فراهم نموده است. قوانین آموزشی سال ۱۹۹۶ امکان ادامه تحصیل تا مقطع اولیه دوره متوسطه را نیز فراهم کرده است. بجای روند تعیین و اثبات نیازمندی به استفاده از مدارس استثنایی در حال حاضر روند آگاهی سازی و اثبات نیاز به حمایت های آموزشی – تربیتی خاص صورت می گیرد. شرط اساسی این امر وجود نقص جسمی یا روحی و اثبات عدم توانایی در دنبال کردن دروس بدون حمایت های آموزشی – تربیتی خاص در نتیجه این نقص می باشد. این نکته حائز اهمیت است که حق انتخاب بین مراقبت از کودک معلول در یک مدرسه ابتدایی یا مقطع اولیه دوره متوسطه با امکانات متناسب و یا مدرسه استثنایی برای والدین کودک پیش بینی شده و وجود داشته باشد. شورای مدارس حوزه باید والدین را در مورد مناسب ترین مسیر آموزشی راهنمایی کند که در آن قاعده نزدیکی محل سکونت به مدرسه مورد توجه و رعایت قرار گرفته شده باشد. شورای مدارس حوزه باید خواسته های والدین را شنیده و درصدد رفع مشکلات آن ها بکوشد. (با تشکیل گروه های آموزشی؛ بکار گیری معلمان و غیره) اگر مدرسه ای که نیاز به حمایت های آموزشی – تربیتی خاص کودک را برآورده سازد، وجود نداشته باشد و یا امکان ایجاد آن وجود نداشته باشد؛ کماکان مدارس استثنایی اجباری راه حل خواهند بود. در کلاس بندی هایی که در آن ها به صورت یکپارچه تدریس می شود؛ تعداد کودکان نیازمند به حمایت آموزشی – تربیتی خاص و نیز نوع و نسبت معلولیت آن ها باید مورد توجه قرار گیرد. شورای آموزشی حوزه بر اساس نظریات کارشناسی آموزشی و تربیت استثنایی باید تصمیم بگیرد که کودکان نیازمند به حمایت های آموزشی – تربیتی خاص بر اساس یک برنامه ریزی آموزشی دیگر تحصیل کنند یا خیر. شورای مدرسه وظیفه دارد در مورد یک دانش آموز نیازمند به حمایت آموزشی – تربیتی خاص تصمیم گیری کند که وی در یک درس خاص بر اساس برنامه آموزشی مقطع دیگری تحصیل کند یا خیر. در گزارش ها و کارنامه های مدرسه باید تفاوت برنامه آموزشی رایج در آن مدرسه و مقطع تحصیلی دانش آموز ذکر گردد. شورای مدرسه می تواند مستقل از برنامه آموزشی که دانش آموزی بر اساس آن تحصیل می کند نسبت به ارتقاء یک دانش آموز نیازمند به حمایت های آموزشی – تربیتی خاص به مقطع خاصی

تصمیم گیری کند. می توان جلسات ویژه ای برای بررسی نیاز به ایجاد و اجرای سیستم یکپارچه تشکیل داد. در این جلسات اظهارنظرها و مشاوره ها درباره مشکلات تحصیل مشترک بین کودکان بدون نیاز و کودکان نیازمند به حمایت های آموزشی- تربیتی خاص باید مطرح شوند.

پذیرش تحصیلی

شرایط پذیرش؛ تشخیص و مشاوره های تحصیلی مربوط به مقررات در مورد(حضور در مدرسه در صورت نیاز به حمایت های آموزشی – تربیتی خاص) می گردند.

سطوح آموزشی

در سیستم آموزش استثنایی حال حاضر کودکان معلول با توجه به گروه های سنی و نوع معلولیت گروه بندی و مقطع بندی می شوند. در کلاس های یکپارچه ممکن است دانش آموزان نیازمند به حمایت های آموزشی- تربیتی خاص در صورت اظهار نظر منفی در مورد بازدهی در کلاس موجود باقی بمانند. البته در این مورد باید اصل یکپارچگی اجتماعی نیز مورد توجه قرار گیرد.

اهداف آموزشی

وظیفه مدارس استثنایی: وظیفه انواع مدارس استثنایی کمک به پیشرفت کودکان دارای معلولیت های جسمی و روحی، متناسب با نوع معلولیت آن ها؛ ایجاد امکان تحصیل در مقاطع متناسب ابتدایی، راهنمایی یا مدرسه پلی تکنیک و فراهم کردن امکان ورود آن ها به بازار کار و زندگی شغلی می باشد. مدارس استثنایی که با توجه به برنامه آموزشی مقطع راهنمایی اداره می شوند وظیفه دارند با توجه به علاقه؛ تمایل؛ استعداد و توانایی دانش آموزان امکان ارتقاء دانش آموزان به مدارس متوسطه و بالاتر را فراهم کنند.

برنامه های آموزشی

برنامه های آموزشی و تحصیلی هر کدام از انواع مدارس استثنایی با توجه به توانایی یادگیری دانش آموزان و با استفاده از قوانین آموزشی درباره برنامه تحصیلی

ص: ۱۶۲

مدارس ابتدایی؛ راهنمایی و مدارس پلی تکنیک وضع و اجرا می شود. علاوه بر این، دروس متناسب با معلولیت دانش آموزان و نیز تمرینات درمانی و عملی باید پیش بینی شوند. برای مدارس استثنایی عمومی (کودکان عقب مانده ذهنی)، مدارس استثنایی چند معلولیتی ها (معلولیت های روانی) و مدارس استثنایی کودکان نابینا و ناشنوا نیز برنامه های تحصیلی مخصوص وجود دارد. تا جایی که برای هر نوع از مدارس استثنایی برنامه تحصیلی مختص آن مدرسه اعلام می گردد؛ باید در این مدارس پیش بینی شود که دانش آموزان بتوانند دروس ارائه شده بر اساس برنامه های مدارس ابتدایی، راهنمایی و پلی تکنیک را بدون انتظار بیش از حد اولیا یاد گرفته و به اهداف آموزشی دست یابند.

دروس اجباری آموزش ترافیک: به میزان هشت ساعت در سال تحصیلی می باشد که باید در چارچوب برنامه کلی تحصیلی، تک تک دروس مورد توجه و استفاده قرار گیرند. از این رو تعداد ساعات کلی هفتگی تغییر نمی کند. درس راهنمایی و جهت یابی شغلی در کلاس های هفتم و هشتم به میزان ۳۲ ساعت در سال تحصیلی می باشد. این ساعت ها باید به صورت یکپارچه در ساعت تدریس دروس اجباری ارائه شود. برای سال تحصیلی آمادگی برای بازار کار (مقطع نهم تحصیلی) یک برنامه مخصوص تحصیلی ارائه شده است. وظیفه این برنامه آماده ساختن دانش آموزان دارای نیاز های تربیتی خاص برای انتخاب مسیر شغلی خود حتی الامکان به صورت شخصی و با توجه به استعداد ها و علایق آنها می باشد. در این راه باید توانایی های دانش آموزان در زمینه های شخصی، تئوری و علمی تعمیق و گسترش یابد. بر اساس اصل آزادی روش های تدریس، شیوه های متنوع آموزشی توسط معلمان مدارس استثنایی بکار گرفته می شوند که مناسب یک معلولیت هستند و با روش های متداول تعیین می کنند که در شیوه تدریس یکپارچه چه نکاتی باید مورد توجه قرار گیرد. در اصول آموزش همگانی برنامه ریزی تحصیلی و دوره آماده سازی برای بازار کار؛ اصول زیر پیش بینی شده اند:

مناسب بودن برای کودکان و توجه به شرایط یادگیری آن ها – آموزش و یادگیری اجتماعی و گروهی – ارتباط با زندگی عادی و وضوح برنامه ها – تمرکز آموزش – تناسب و هماهنگی - تحریک فعالیت ها و ایجاد انگیزه – تنوع و احترام به شخص – برنامه های کمک آموزشی خاص – تضمین و نظارت بر برنامه های کمک آموزشی –

ارزیابی تحصیلی

تعیین بازدهی و اظهار نظر در مورد بازدهی کودکان معلول و استثنایی بر اساس همان اصولی صورت می گیرد که درباره سایر مدارس اجباری آموزش عمومی در قانون تدریس مدارس و دستورالعمل آزمون امتحانات مدارس تعیین گردیده است. امکان اینکه کودکان نیازمند به حمایت های آموزشی- تربیتی خاص در مدارس استثنایی و هم به صورت یکپارچه در سایر مدارس بر اساس برنامه های آموزشی متفاوت سطح بندی شوند؛ مورد آموزش قرار گیرند و مورد امتحان واقع شوند در کارنامه های آموزشی و درسی با ذکر یک بند تشریح می گردد. مسئول تصمیمات متناسب در این زمینه معلمان مدرسه؛ شورای مدرسه و در صورت تعیین سطح برنامه آموزشی، شورای مدارس حوزه می باشند. بازرسان ویژه نظارت بر مدارس(بازرسان ایالتی مدارس آموزش و پرورش استثنایی) حمایت کننده؛ راهنما و کنترل کننده جهت تضمین ارائه خدمات کیفی مناسب ویژه معلولین می باشند. قوانین و مقررات مربوط به کارنامه های تحصیلی در مورد مدارس استثنایی همانند قوانین مربوط به سایر مدارس اجباری آموزش عمومی می باشد. برای دانش آموزان نیازمند به حمایت های آموزشی- تربیتی خاص که بر اساس برنامه های آموزشی مختلف یا مقاطع آموزشی متفاوت آموزش داده می شوند، نکات مناسب و لازم تحت عنوان بند توضیح در کارنامه ها ذکر می شود.

امکانات دستیابی به اشتغال

در سطح مدرسه ای در چارچوب دروس عادی و تخصصی و نیز با ارائه درس غیر اجباری (راهنمایی شغلی) و درس اجباری (راهنمایی شغلی) در کلاس های هفتم و هشتم پیشنهادات مناسبی برای آماده سازی دانش آموزان برای بازار کار صورت می گیرد. علاوه بر این(مشاوران مدرسه) دانش آموزان و اولیای تربیتی آن ها را در کلاس های پایانی مقطع تحصیلی با اطلاعات مربوط و مناسب در زمینه امکان ادامه تحصیل و یا ورود به بازار کار راهنمایی می کنند و معلولیت آن ها را نیز مورد توجه قرار می دهند. جدا از بخش آموزش اجباری، مؤسسات دولتی و خصوصی متعددی با مشاوره و میانجیگری حامیان در خدمت فارغ التحصیلان مدارس

استثنایی هستند.

اطلاعات آماری

تعداد مدارس؛ تعداد کلاس ها و تعداد دانش آموزان در مدارس استثنایی (در سال ۲۰۰۲/۲۰۰۱)

تعداد مدارس مستقل و مدارس و کلاس های مرتبط با بخش آموزش عمومی۴۰۲ تعداد کلاس ها ۱۹۰۴تعداد دانش آموزان ۱۳۳۳۷

نسبت دانش آموزان نیازمند به حمایت های آموزشی – تربیتی خاص در مدارس ابتدایی (سیستم یکپارچه) در سال تحصیلی ۲۰۰۲ / ۲۰۰۱:

نسبت دانش آموزان در ۱۶۳۶ مدرسه: ۴/۴۷ درصد

نسبت دانش آموزان در ۲۹۳۳ کلاس: ۶ /۱۴ درصد

نسبت دانش آموزان به کل ۶۴۹۲ دانش آموز: ۶ /۱ درصد

نسبت دانش آموزان استثنایی در مدارس راهنمایی (یکپارچه) در سال ۲۰۰۲/۲۰۰۱

نسبت دانش آموزان در ۸۲۰ مدرسه: ۶/۷۰ درصد

نسبت دانش آموزان در ۲۰۳۲ کلاس: ۵/۱۸ درصد

نسبت دانش آموزان در کل تعداد ۶۷۴۰ دانش آموز: ۸/۲ درصد

نسبت دانش آموزان استثنایی در مدارس پلی تکنیک (سیستم یکپارچه) در سال ۲۰۰۲/۲۰۰۱

نسبت دانش آموزان در ۷۶ مدرسه: ۱/۳۲ درصد

نسبت دانش آموزان در ۱۰۷ کلاس: ۲/۱۶ درصد

نسبت دانش آموزان به کل تعداد ۲۷۵ دانش آموز: ۲ درصد(۱)

۱- . www.mahshar.com/world/research/edupol/countries.phpcaustrias۴-۱۱.htm

مقایسه آموزش و پرورش استثنایی در ایران، ژاپن و سنگاپور / علی متقیان

علی متقیان(۱)

توضیح

دو کشور ژاپن و سنگاپور در جنوب آسیا و ایران از کشورهای آسیایی در خاورمیانه از نظر تفاوت ها و اختلافات آنها در نظام آموزش استثنایی بررسی شده است. به نظر نویسنده هر چند در برخی زمینه ها ایران عقب است و نتوانسته خود را به شاخص های مقبول جهانی برساند ولی در زمینه هایی هم پیشرفت های خوبی داشته است.

ایران

آموزش و پرورش استثنائی در ایران از سال ۱۳۴۷ با تشکیل «دفتر آموزش کودکان و دانش آموزان استثنائی» در وزارت آموزش و پرورش شکل دولتی و رسمی به خود گرفت و تعداد کمی از کودکان دچار نارسایی در برخی از گروه ها از خدمات آموزش و پرورش برخوردار شدند. از سال ۱۳۷۰ سازمان آموزش و پرورش استثنائی تأسیس شد و سطح مدیریت آن به معاونت وزیر ارتقاء یافت. در آن سال تعداد ۳۹۱۶۳ نفر از کودکان و دانش آموزان با نیازهای ویژه تحت پوشش خدمات ویژه قرار داشتند. این تعداد در حال حاضر ۸۰۰۰۰ دانش آموز استثنائی در هفت گروه ناشنوا، نیمه شنوا؛ نابینا، نیمه بینا؛ کم توان ذهنی، مشکلات رفتاری، معلول جسمی – حرکتی، مشکلات ویژه یادگیری و چند معلولیتی در ۱۳۱۱ مدرسه استثنائی و ۱۰۰۰ کلاس خاص ضمیمه و با ۱۷۴۶۴ نیروی انسانی در سراسر کشور به انجام خدمات آموزش و توانبخشی دانش آموزان استثنائی می پردازد.

دو رویکرد کلی: در حال حاضر آموزش و پرورش این کودکان بر اساس دو رویکرد

۱- . کارشناسی ارشد روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی

کلی انجام می شود که عبارتند از:

رویکرد جداسازی: این رویکرد بر دیدگاه طبقه بندی افراد بر اساس ناتوانایی هایشان و سپس ارائه خدمات ویژه در مراکز مخصوص به آنها مبتنی است.

در این دیدگاه اصول حاکم بر جامعه ای که اعضای آن باید حق بهره مندی یکسان و برابر از امکانات را داشته باشند، نقض شده و یکپارچگی وجودی آنان انکار شده و توانایی های آنها نادیده گرفته شده است.

رویکرد تلفیقی ـ فراگیر: این رویکرد بر این دیدگاه استوار است که افراد یک جامعه از نظر توانایی هایشان در پیوستاری قرار گرفته اند که در این پیوستار، افرادی با حداقل توانایی و حداکثر ناتوانی(در مقایسه با افراد هم سن خود) قرار دارند و در سوی دیگر آن، افرادی با حداکثر توانایی و حداقل ناتوانی قرار گرفته اند.

از هفت گروه تحت پوشش آموزش و پرورش استثنایی در ایران که بیشتر تأکید بر روش جداسازی است، فقط دانش آموزان آسیب دیده بینایی، شنوایی و جسمی حرکتی در طرح تلفیقی پذیرفته می شوند و سایر گروه ها در مراکز آموزشی ویژه به تحصیل می پردازند.

در طرح تلفیقی لازم است تمام دانش آموزان خود را با شرایط مدرسه و کلاس هماهنگ کنند و بخش عمده سازگاری و هماهنگی متوجه دانش آموزان دارای نیازهای ویژه است و این خود مشکلات بسیاری را برای دانش آموز در بردارد.

جهت رفع این موانع و مشکلات و هماهنگ شدن کلاس و مدرسه با نیازهای خاص و ویژگی های دانش آموزان با نیازهای ویژه، رویکرد فراگیر سازی مطرح شده است. این رویکرد که در راستای تکمیل فرآیند تلفیق به منظور فراهم آوردن زمینه های مورد نیاز برای آموزش همه کودکان صرف نظر از تفاوت های فردی آنها، عنوان شده است. در هفتصد و سی و چهارمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش مصوب شد و مقرر گردید آموزش فراگیر که شامل کلیه گروه های آموزشی استثنایی می باشد، به صورت تدریجی و آزمایشی در ۲۸ واحد آموزشی و در ۷ استان کشور (خوزستان، تهران، فارس، کردستان، مازندران، هرمزگان و همدان) از سال تحصیلی ۸۷-۸۶ آغاز گردد.

اما متأسفانه باوجوداینکه رویکرد سازمان آموزش و پرورش سوق دادن جریان آموزش و پرورش استثنایی به سوی فراگیر سازی است و از ساخت و تأسیس مراکز

استثنایی، خصوصاً مراکز شبانه روزی امتناع می ورزد، رویکرد واقعی و غالب کشور ما جداسازی است و آموزش استثنایی در مراکز ویژه پررنگ تراست.

برای مقایسه آموزش و پرورش استثنایی در ایران با کشورهای ژاپن و سنگاپور ابتدا چکیده ای از چگونگی شکل گیری آموزش استثنایی در این کشورها و سپس وضعیت کنونی آنها مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

ژاپن

آموزش ویژه در ژاپن در بخش پایانی سده نوزدهم میلادی آغاز شد. نخستین آموزشگاه ویژه برای دانش آموزان نابینا و ناشنوا در سال ۱۸۷۸ در کیوتو و نخستین کلاس ویژه برای کودکان دارای ناتوانی ذهنی در سال ۱۸۹۰ در شهر ماتسوموتو برپا شد. در سال ۱۹۲۳ برای راه اندازی مدارس ویژه آسیب دیدگان بینایی و شنوایی قانون اجباری در هر استان وضع شد و همچنین برای کودکان دارای ناتوانی های هوشی مدرسه ای خصوصی در توکیو در سال۱۸۹۱ میلادی باز شد. تا حدود سال ۱۹۳۰ میلادی مدارس و کلاس های ویژه افزایش یافت، اما پس از آن نظامی گری و جنگ، آموزش ویژه را نابود کرد. در پایان جنگ جهانی دوم بیشتر مدارس در حملات هوایی سوختند و کودکان مجبور شدند به مناطق روستایی و فاقد آموزش مدرسه ای بروند.

پس از جنگ جهانی دوم آموزش ویژه بر اساس فلسفه آموزشی مردم سالار که سیاست آموزش ارتش اشغال گر بود بازسازی شد.

بعد از جنگ جهانی دوم رشد آموزش ویژه در ژاپن به سه دوره تقسیم می شود:

۱. رشد مدارس و تلاش های ویژه(۱۹۷۹-۱۹۴۷)

۲. جنبش آموزش تلفیقی (۲۰۰۰-۱۹۷۹): قرار دادن بی درنگ کودکان دارای ناتوانی در کلاس های عادی در مدارس عادی.

۳. جنبش اصلاحی به سوی آموزش حمایتی و فراگیر (هم اینک): فراهم کردن آموزش مناسب برای تمام کودکان از جمله دارای شدیدترین و عمیق ترین ناتوانی ها در محیط آموزش دارای کمترین محدودیت.

در این کشور هم اکنون مدارس عادی دارای سه ترتیب متفاوت برای پذیرش دانش آموزان هستند:

۱- کلاس ویژه

۲- اتاق های مرجع

۳- یکپارچه سازی محدود برای دانش آموزان خاص.

در سال ۱۹۹۸ کلاس ویژه به مدارس عادی ضمیمه شد که با کل ۶۷۹۷۴ دانش آموز سازگاری داشت. تعداد این کلاس ها از ۸۵ درصد در سال ۱۹۸۲ به۵۵ درصد در سال ۱۹۹۷ میلادی کاهش یافت.

از آغاز به کار اتاق های مرجع در سال ۱۹۹۳ میلادی نسبت دانش آموزان نام نویسی شده در آنها پیوسته در حال افزایش است. (از۳/. درصد کل جمعیت در سال ۱۹۹۷ به ۳۱/. درصد در سال ۲۰۰۳)

در ژاپن همچون بیشتر کشورها تفاوت چشمگیری بین دبستان و راهنمایی و دبیرستان در رویکرد فراگیر سازی وجود دارد و زمینه های فرهنگی در پذیرفتن دانش آموزان با نیازهای ویژه در مدارس عادی و فراهم نمودن زمینه پذیرش آنها با آموزش معلمان عادی، تهیه امکانات و... مؤثر می باشد.

ژاپنی ها بر این فرض اساسی معتقدند که دانش آموزان با توانایی های یکسان به دنیا می آیند و صحبت درباره تفاوت توانایی ها خیلی منطقی نیست. به جای آن بهتر است تفاوت به سطوح مهارت ها ارجاع شود که به جای توانایی طبیعی به تفاوت های فردی در نتیجه ی تکلیف مدرسه و تلاش فردی توجه شود.

ژاپنی ها باور دارند موفقیت نهایی خیلی به ظرفیت خداداد افراد وابسته نیست بلکه به تلاش های انسان در مدت زمان زیاد برای دانش اندوزی وابسته است. در ژاپن قابلیت، برابری طلبانه به شمار می رود و هر فرد آن را دارد امّا، برخی نسبت به دیگران برای رشد آن سخت کار می کنند.

هسته باور فرهنگی ژاپن این است که تمام دانش آموزان برابرند و باید به معنای دقیق کلمه با آنها رفتار شود آنها حس می کنند گروه بندی توانایی تبعیض آمیز است و حق دانش آموزان به فرصت آموزشی برابر را پایمال می کند.

ژاپنی ها به افراد با انگیزه در مقایسه با افراد توانا یا مستعد امتیاز بالاتری می دهند. آموزگاران و والدین ژاپنی اغلب از عبارت «اگر نهایت تلاش را بکنی، موفقیت یا موفق نشدن مهم نیست» استفاده می کنند.

در ژاپن آموزش امری تنها فردی نیست بلکه مجموعه ای از روابط به دقت پرورش یافته است که با خانواده آغاز می شود و به مدرسه گسترش می یابد و شناسایی جوامع بزرگتر را در بر می گیرد.

ص: ۱۶۹

برای ژاپنی ها مهم ترین کیفیت های ارزشمند آنهایی است که فرد را انسان می کند و باارزش ترین کیفیت توانایی حفظ هماهنگی اعضای گروه یا جامعه است بنابراین آموزش بر اینکه چگونه حقوق فرد و مسئولیت گروه دست در دست هم دارند متمرکز می شود.

در نهایت یک هدف مدارس ژاپن آفرینش انسان های کارآزموده است (ویژگی بارز نظام آموزش اجباری این کشور) و آموزگاران ژاپنی رشد هیجانی، اجتماعی و ذهنی دانش آموزان را به اندازه رشد شناختی شان مهم می دانند.

در کل پذیرفته شدن دانش آموزان استثنائی در مدارس عادی با چنین فرهنگی با کمتر بی میلی روبه رو خواهد شد وهم اکنون فراگیر سازی در این کشور با چنین باورهایی افراد را به چالش خواهد کشید.

سنگاپور

سنگاپور دارای نظام آموزش دوگانه است. نظام آموزش ویژه برای دانش آموزان دارای ناتوانی های متوسط، شدید یا عمیق و نظام آموزش همگانی برای کودکان سالم یا آنها که اختلال جسمی، حسی، رفتاری، هیجانی یا یادگیری ملایم تر دارند. در سال ۲۰۰۱ میلادی ۴۰۱۰ دانش آموز در ۱۹ مدرسه ویژه زیر نظر سازمان های داوطلبانه تأمین اجتماعی جای دهی شدند. این مدارس ۲۷ آموزگار دوره دیده آموزش و پرورش و ۶۲۸ آموزگار دیگر را به کار گرفتند.

در سنگاپور هیچ قانون یا سیاست منسجم حاکم بر استاندارد های آموزشی دارای نظام های ویژه وجود ندارد و ۹ سازمان داوطلبانه تأمین اجتماعی از درجه بالای خودمختاری حرفه ای و اجرایی برخوردارند. این مدارس از برنامه درسی ملی سنگاپور استفاده نمی کنند و این بدین معنا است وقتی کودکان به مدارس ویژه وارد می شوند، تلفیق کردن دوباره آنها در نظام آموزش عادی بسیار مشکل است.

دو خدمتی که سازمان های داوطلبانه تأمین اجتماعی در حمایت از دانش آموزان دارای ناتوانی در مدارس عادی ارائه می کنند عبارتد از:

۱. به من بیاموز (که در جستجوی کودکان دارای ناتوانی های جسمی بر گنجاندن آنها در آموزش عادی سازی شده است).

۲. برنامه ی ما می توانیم که فراگیر سازی کودکان درخودمانده را آسان می کند.

در سنگاپور معلمان به دلیل نگرانی درباره مشکلات رفتاری، گستره کم و

شکست دانش آموزان گرایش دارند تا حتی دانش آموزان دارای ناتوانی های ملایم را به مدارس ویژه ارجاع دهند. این چنین دانش آموزانی با ارجاع به نظام آموزشی ویژه به ندرت به نظام آموزشی عادی برمی گردند.

در سنگاپور دانش آموزان با نیاز های ویژه از اینکه در سایه ی وزارت آموزش و پرورش قرار نمی گیرند و مسئولیت بر دوش سازمان های داوطلبانه تأمین اجتماعی است، به جای حق بهره مندی، از نوعی نیکوکاری برخوردارند و موقعیت نامناسبی را تجربه می کنند. همچنین از خانواده ها انتظار می رود شهریه مدارس و ایاب و ذهاب را بپردازند.

دانش آموزان با نیازهای ویژه در سنگاپور در مقایسه با دیگر دانش آموزان کمتر دارای آموزگاران ورزیده ای هستند و در مقایسه با آموزگاران شاغل در مدارس عادی به طور چشم گیری دستمزد کمتری دریافت می کنند.

مطابق توصیه کارگروه آموزش اجباری و قانون آموزش اجباری (۲۰۰۱م) کودکان دارای نیازهای ویژه به دلیل ناتوانی جسمی – هوشی نمی توانند در مدارس ملی حضور یابند و باید به طور خودکار از آموزش اجباری در مدارس ملی معاف شوند و ضمن اینکه مدارس ویژه برای برخی از دانش آموزان به آسانی در دسترس نمی باشد.

در سطح وسیع جامعه سنگاپور ادراک عمومی بر این است که افراد داری ناتوانی بدهی های اقتصادی هستند و در مدارس عادی جای دهی دانش آموزان بسیار مشکل است زیرا به سد هایی از قبیل فلسفه استحکام یافته نخبه سالاری دولت سنگاپور برخورد می کند. رتبه بندی مدارس بر اساس امتیاز باعث نپذیرفتن دانش آموزان با نیازهای ویژه می شود. آنها دانش آموزانی در مدارس می خواهند که امتیاز آور باشند. لذا دانش آموزان دارای ناتوانی های متوسط تا شدید کاملاً بیرون از آموزش عادی سازی شده هستند و کودکان دارای ناتوانی های ملایم تر نیز در آموزش عادی سازی شده نادیده گرفته می شوند.

مقایسه ایران با ژاپن و سنگاپور

نگاهی گذرا به وضعیت آموزش و پرورش ایران و دو کشور ژاپن و سنگاپور خود گویای تفاوت ها و نقاط قوت و ضعف نظام های آموزش و پرورش این کشور ها بود. اما در یک جمع بندی می توان گفت:

کشور ایران بـا زمینه های فرهنگی و غنای تمـدن تاریخی و با توجه به اینکه کشور مسـلمان و با اعتقادات مـذهبی قوی است و بزرگـان دین مـا نیز به کمـک کردن به مستضـعفین و افراد نیازمنـد و معلول بسـیار تأکیـد کرده انـد دارای جایگـاه مناسبی در آموزش و پرورش استثنائی نیست.

در مقـایسه با کشور ژاپن که هـدف از آموزش را آفرینش انسان های کارآزموده با تمام ابعاد اجتماعی، جسـمانی، ذهنی و در نهـایت شـناختی می دانـد مـا هنوز عملاًـماننـد سـنگاپور نخبه پروری می کنیم و در فراگیر سازی در ابتـدایی ترین منزلگاه ها هستیم. آموزش و پرورش فراگیر که در سراسـر دنیا رو به گسترش است بر عدالت آموزشی، ایجاد زمینه های لازم برای بهبود شـاخص هـای کمی و کیفی آموزش و پرورش، ایجاد فرصت های برابر آموزشـی و ایجاد زمینه های تعامل صـحیح بین دانش آموزان عادی و دارای نیازهای ویژه تأکید می کند.

در فراگیر سـازی هر کـودک حـتی کـودک عقب مانـدهی ذهنی حق دارد به همـان مـدرسه ای برود که اگر معلول نبود، می رفت.

آموزش اسـتثنائی ایران با تلفیق دانش آموزان با شـدت آسـیب دیدگی پایین در مدارس عادی، اسـتفاده از منابع درسـی عادی برای دانش آمـوزان نابینـا و ناشــنوا و جسـمی- حرکـتی، طراحی و تـدوین کتـب ویژه دانش آمـوزان کـم تـوان ذهنی، تـأمین آموزگـاران و معلمـان کلاـس های با نیاز های ویژه، حمایت وزارت آموزش و پرورش از سازمان آموزش و پرورش اسـتثنائی و... از جهاتی مشابه ژاپن عمل کرده و از جهاتی نیز همسان با کشور سنگاپور می باشد.

آموزش و پرورش استثنائی در ایران در گروه های آموزشی آسیب دیده شنوایی و بینایی و جسمی – حرکتی به سمت تلفیق و فراگیر سـازی سوق داده شـده است ولی هنوز زمینه هـای لازم جهت پـذیرش دانش آموزان با نیازهای ویژه در مـدارس عادی فراهم نگشـته است. (موفقیت طرح در منـاطق مختلف بسـته به فرهنـگ و همکـاری آموزش و پرورش عـادی در نوسان است). تلفیق و فراگیر سازی گروه های مزبور از نقاط قوت می باشد، اما در آموزش دانش آموزان کم توان ذهنی و سایر مشـکلات، زمینه حضور دانش آموزان در مدارس عادی با وجود ارزشـیابی توصیفی در مقطع ابتدایی به هیچ وجه فراهم نیست و هنوز در حال تدوین کتب و جزوات درسی ویژه

این دانش آموزان هستند که این خود یک نقطه ضعف در زمینه فراگیر سازی است. کودک کم توان بعد از ورود به پایه دوم و بالاـتر عملاًـ شانس برگشت به مدارس عادی را از دست می دهد، اما اینکه دولت ایران با اختصاص اعتبار در زمینه های پژوهشی، نگهداری و آموزش کودکان با نیازهای ویژه سرمایه گذاری می کند و در حمایت از افراد معلول در جذب و استخدام درصدی از آنان در ادارات دولتی در مقایسه با سنگاپور عملکرد بهتری نشان می دهد.(۱)

ص: ۱۷۳

۱- . http://mottaghian۹۷۳.blogfa.com/post/۶۴

واقعیت ها و چشم اندازهای نظام آموزش و پرورش ویژه: بررسی تطبیقی ایران با چند کشور توسعه یافته / علی اصغر کاکوجویباری؛ احمد علی پور؛ سعید حسن زاده

واقعیت ها و چشم اندازهای نظام آموزش و پرورش ویژه: بررسی تطبیقی ایران با چند کشور توسعه یافته(۱)

علی اصغر کاکوجویباری(۲)؛ احمد علی پور(۳)؛ سعید حسن زاده(۴)

چکیده

هدف این تحقیق، شناخت موقعیت آموزش و پرورش استثنایی کشور و فراهم آمدن امکان ارائه راهبردهای توصیه ای است. روش این تحقیق کتابخانه ای و بررسی اسناد و مدارک علمی است. بدین منظور کشور ما در چهار خرده نظام مدیریت و برنامه ریزی راهبردی، منابع انسانی، منابع مالی و برنامه ریزی درسی با کشورهای آلمان، انگلیس، امریکا، کانادا، ژاپن و فرانسه مورد مقایسه تطبیقی قرار گرفتند.

یافته ها و نتایج این بررسی نشان داد که در مقایسه با کشورهای پیشرو مورد مقایسه، کشور ما با مشکل فقدان قانون مصرح در حمایت از آموزش و پرورش فراگیر روبه روست. طرح ملی سنجش با تأخیر به مرحله اجرا درمی آید. در مقایسه با کشورهای مورد مطالعه که درجه تحصیلی کارشناسی، شرط اشتغال معلمان است، در کشور ما چنین شرطی وجود ندارد، لیکن ۵۳ درصد شاغلین از چنین شرطی برخوردارند.

بر اساس این پژوهش می توان نتیجه گیری کرد که رایگان بودن آموزش و پروش ویژه در ایران و بیمه درمانی دانش آموزان نوعی از حمایت هاست. لیکن در مقایسه با کشورهای مورد مقایسه از قاعده جلوگیری از هرگونه هزینه اضافی به دلیل معلولیت، فاصله داریم. کشور ما در برنامه ریزی، مقایسه با کشورهای پیشرو با

ص: ۱۷۴

۱- . پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، سال هشتم، شماره ۳، ۱۳۸۷، ص ۳۲۴-۳۴۱.

۲- . نویسنده رابط: استادیار دانشگاه پیام نور تهران

۳- . دانشیار دانشگاه پیام نور

۴- . استادیار دانشگاه تهران

مشکل ساختار متمرکز مواجه است.

آموزش و پرورش ویژه در ایران با رویکردهای جداسازی و فراگیر سازی تجربه ۸۰ ساله دارد. این نوع از آموزش و پرورش در طی سال های بعد از تأسیس دفتر آموزش کودکان و دانش آموزان استثنایی در سال ۱۳۴۷ به بعد، تحولات ساختاری و برنامه ای مختلفی را پشت سر گذاشته است. هم اکنون سازمان آموزش و پرورش استثنایی تولیت این نوع از آموزش ها را در ایران عهده دار است. در طی دوره فعالیت سازمان آموزش و پرورش استثنایی، تحولات کمّی و در پاره ای از موارد تحولات کیفی متعددی را شاهد بودیم. این پژوهش با هدف تحلیل نظام آموزش و پرورش استثنایی کشور به اجرا درآمد. این تحلیل می تواند به ما در شناسایی محیط داخلی و محیط بیرونی نظام و همچنین فرصت ها، تهدیدها، قوت ها و ضعف ها کمک کند. برای رسیدن به این هدف مؤلفه های مدیریت و برنامه ریزی راهبردی، منابع انسانی، منابع مالی و برنامه ریزی درسی آموزش و پرورش استثنایی در مقایسه با کشورهای آلمان، انگلیس، امریکا، کانادا، ژاپن و فرانسه مورد بررسی قرار گرفت. به کمک این تحلیل، راهبردهای پیشنهادی به آموزش و پرورش استثنایی کشور، توصیه شده است.

مدیریت و برنامه ریزی راهبردی

در این تحلیل اولین خرده نظام، مدیریت و برنامه ریزی راهبردی است که بررسی تطبیقی کشورهای مورد مطالعه و تطبیق با ایران را از نظر قوانین و ساختارهای راهبردی آموزش و پرورش ویژه، دربر می گیرد.

آلمان: غالب کشورهای عضو جامعه اروپا از رویه مشابهی برای توان بخشی و آموزش کودکان دارای نیازهای ویژه تبعیت می کنند. طرح مداخله در اوان کودکی(۱)

در بسیاری از کشورهای اروپایی اجرا می شود. این طرح از همه کشورهای عضو وظایف کاملاً یکسانی را انتظار ندارد ولی در همه کشورها خدمات و امکاناتی را از زمان تولد کودکان دارای نیازهای ویژه آموزشی به این کودکان و خانواده های آنان ارائه می دهد. این طرح را اداره اروپایی توسعه آموزش کودکان دارای نیازهای ویژه(۲)

۱- . Early childhood intervention

۲- . European egency for Development in special needs education

در سال های ۲۰۰۳ و ۲۰۰۴ تدوین و اجرا کرده است.

در آلمان بیش از ۱۰۰۰ مؤسسه خدمات مداخله بهنگام کودکی را به کودکان دارای نیاز ویژه آموزشی عرضه می کنند. روش مداخله بهنگام کودکی از ایالتی به ایالت دیگر در آلمان فرق می کند. ساختار نظام ها و تسهیلات مؤسسات نیز متفاوت است. تشکیلات مربوطه شامل مراکز مداخله بهنگام کودکی بین رشته ای، مراکز اجتماعی-پزشکی کودکان، مهدکودک های ویژه، مراکز تربیتی و مراکز آموزشی و مشاور خانواده است. سال ۱۹۷۳ گزارش شناسایی و مداخله بهنگام برای کودکان دارای نیازهای ویژه آموزشی که اتواسپیک(۱) آن را به درخواست هیئت امنای آموزش و پرورش آلمان عرضه کرد، مبانی تشکیل نظام جامعی از خدمات مداخله ای زودهنگام و بین رشته ای را برای نخستین بار در ایالت باواریا فراهم ساخت (آژانس اروپایی نیازهای ویژه آموزشی ۲۰۰۵). مطابق با قانون اساسی و قوانین مدرسه در آلمان کودکان دارای نیازهای ویژه آموزشی یا در مدارس عادی و یا در صورت لزوم در مدارس آموزش ویژه آموزش می بینند. در مدارس آموزش ویژه، همه امکانات در جهت آماده سازی کودک دارای نیازهای ویژه آموزشی برای ادامه تحصیل در مدارس عادی بسیج می شوند (جونن و ایکارد، ۲۰۰۶).

انگلیس: انگلستان از روند کلی آموزش فراگیر در اروپا تبعیت می کند. آموزش فراگیر در این کشور به موجب قانون آموزش مصوب ۱۹۹۶ و قانون نیازهای آموزشی ویژه و ناتوانی مصوب سال ۲۰۰۱ به اجرا در می آید. به موجب بند ۳۱۲ قانون آموزش در سال ۱۹۹۶ دانش آموزی دارای نیاز ویژه آموزشی است که مشکل وی در یادگیری، تدارک امکانات آموزشی ویژه ای را برای وی ایجاب کند و دشواری وی بیش از حدی باشد که اکثریت همسالان او دارند.

به موجب قانون نیازهای آموزشی ویژه و ناتوانی در سال ۲۰۰۱ همه دانش آموزان باید در مدارس عادی آموزش ببینند، مگر آنکه این امر با شرایط و نیازهای خود کودک، یا با خواسته و تمایل والدین کودک و یا با روند آموزش مؤثر برای سایر دانش آموزان منافات داشته باشد. در سپتامبر ۲۰۰۲ از مدارس خواسته شد که از اعمال تبعیض به نفع دانش آموزان دارای نیازهای ویژه آموزشی خودداری ورزند و در صورتی که تشخیص دهند که حضور برخی از آنان در کلاس های عادی، موجب زیان های اساسی در جریان آموزش سایر دانش آموزان است، از پذیرش آنان

۱- ottospeck.

خودداری کنند (آژانس اروپایی نیازهای ویژه آموزشی، ۲۰۰۳).

ایالات متحده آمریکا: در این کشور به موجب قانون عمومی ۱۴۲-۹۴ مصوب سال ۱۹۷۵ آموزش برای همه کودکان استثنایی امری الزامی است. این قانون تصریح می کرد که: نظام های آموزشی کشور ملزم به فراهم آوردن آموزش عمومی رایگان و مناسب برای همه کودکان بین سنین ۳ تا ۲۱ سال هستند؛ مگر آنکه قانون ایالتی آموزش عمومی را برای سنین ۵-۳ و ۲۱-۱۸ سال پیش بینی نکرده باشد. صرف نظر از اینکه این کودکان تا چه حد دچار معلولیت باشند. به موجب این قانون، ایالات در صورت تخطی از قانون مزبور بودجه ای از دولت فدرال برای مقاصد آموزشی دریافت نمی کردند. در سال ۱۹۸۶ قانون عمومی ۴۵۷-۹۹ وضع شد تا بر جنبه الزامی قانون ۱۴۲-۹۴ بیفزاید. به موجب این قانون همه ایالت ها ملزم شدند تا در مدارس خود آموزش مناسب و خدمات مرتبط با آن را به صورت رایگان به کودکان دارای نیازهای ویژه آموزشی (۵-۳ ساله) عرضه کنند. ایالت هایی که تا آغاز سال تحصیلی ۹۱-۹۰ مقدمات لازم برای این را فراهم نکردند، از بودجه فدرال برای آموزش استثنایی محروم شدند. این قانون همچنین شامل مشوق هایی برای ایالت هایی بود که به تدوین برنامه های مداخله زودهنگام برای نوباوگان دارای نیازهای ویژه آموزشی در معرض معلولیت از زمان تولد تا ۳۶ ماهگی اهتمام می ورزیدند (هالاهان و کافمن، ۱۹۸۸).

در این کشور به موجب قانون هیچ کودکی نباید از قافله آموزش جا بماند، (۱)((NCLB)

که در سال ۲۰۰۲ رئیس جمهور آمریکا آن را امضا کرد و همچنین به موجب قانون عمومی ۴۴۶-۱۰۸ که قانون بهبود آموزش افراد دارای نیازهای ویژه آموزشی شناخته می شود و در سال ۲۰۰۴ رئیس جمهوری آن را امضا کرد، بر افزایش بودجه، تفویض اختیار به ایالات و ادارات آموزشی محلی، مشارکت والدین، پژوهش علمی و اهمیت اولویت خواندن، تأکید شده است (اپلینک و جونز، ۲۰۰۵).

در ایالات متحده امریکا، مرکز ملی اقدامات خانه بهداشت برای کودکان دارای نیازهای ویژه که بر اساس توافق بین انجمن طب کودکان امریکا و اداره فدرال بهداشت مادر و کودک شکل گرفته، به انواع فعالیت های پایش و غربال گری می پردازد. منظور از پایش فرایندی انعطاف پذیر و پیوسته است که طی آن،

۱- . No child left behind

متخصصین کارآزموده، در چارچوب امکانات و تدارکات خانه بهداشت به مشاهده و بررسی منظم کودکان می پردازند. این غربال گری مکمل فرایند پایش است. یکی از اقدامات در جهت غربال گری معلولیتی، تشخیص به موقع نقص شنوایی، بینایی، متابولیک و ژنتیک نوزادان و نوباوگان است (آکادمی آمریکایی متخصصان کودکان، ۲۰۰۰). یکی دیگر از برنامه های ملی برای تشخیص آسیب شنوایی، مداخله بهنگام در آسیب شنوایی نامیده می شود که شناسایی به موقع، ارزیابی شنوایی شناختی و پزشکی آنان و ثبت نام آنان را در مراکز خدمات مداخله ای در دستور کار دارد. بدون برنامه غربالگری بدو تولد، متوسط سن شناسایی کودکان کم شنوا بین ۳-۵/۱ سال است (مرکز ملی ارزیابی شنوایی، ۲۰۰۶).

مطابق با قوانین و ساختار آموزش این کشور، علاوه بر تشخیص و مداخله بهنگام، موضوع قرار دادن کودکان استثنایی در محیطی با کمترین محدودیت، قانون ۱۴۲-۹۴ یکی دیگر از برنامه های راهبردی است. پژوهش ها حاکی است از آن است که دانش آموزان استثنایی که در کم محدودیت ترین محیط آموزشی تحصیل می کنند، دارای انگیزه قوی، عزت نفس بالاتر، مهارت های اجتماعی و ارتباطی بهتر و پیشرفت تحصیلی بیشتر نسبت به دانش آموزانی هستند که در محیط های محدود و یا مجزا آموزش می بینند؛ به طور مثال در ایالت ایلینویز در سال های ۲۰۰۳ و ۲۰۰۴، تعداد دانش آموزانی که خدمات ویژه را در کمتر از ۲۱ درصد زمان آموزش در خارج از کلاس های عادی دریافت کردند، افزایش یافته است، درحالی که تعداد دانش آموزان استثنایی در محیط آموزشی مجزا در طول این زمان کاهش اندکی را نشان می دهد و دانش آموزان سیاه پوست کمتر از سایر گروه های نژادی در مدارس یکپارچه آموزش می بینند و یک سوم دانش آموزان دارای اختلالات هیجانی در محیط های مجزا تحصیل می کنند. بیش از ۸۰ درصد دانش آموزان عقب مانده ذهنی یا در بیش از ۶۰ درصد زمان آموزشی در خارج از کلاس عادی هستند و یا کلاً در محیط های آموزشی مجزا تحصیل می کنند (پایک و همکاران، ۲۰۰۲، هیئت آموزش ایالت ایلینونز، ۲۰۰۵).

اداره بهداشت مادر و کودک ایالات متحده با عنایت به نیازهای مراقبتی و بهداشتی ویژه کودکان دارای بیماری های مزمن جسمی و معلولیت ها و تأخیرات رشدی و معلولیت اکتسابی و اختلالات رفتاری، به تعریف نیازهای مراقبتی - بهداشتی ویژه مبادرت ورزید. بر این اساس کودکانی که به سبب وجود یا احتمال

بروز بیماری مزمن جسمی، اختلالات رشدی که نوع یا میزان آن از نیازهای کودکان عادی بالاتر است، کودکان دارای نیاز ویژه مراقبتی-بهداشتی نامیده می شود. هزینه های مربوط این کودکان از سوی خانواده و مراکز بیمه به مراتب بیشتر است. افزایش پوشش بیمه، امکان دستیابی به خدمات برای این کودکان را افزایش و هزینه های تحمیل شده به خانواده را کاهش می دهد. سیاستگذاران بیمه در ایالات متحده با علم به اینکه این کودکان نیازهای مراقبتی - بهداشتی را از طریق بیمه عادی دریافت نمی کنند، مراکزی را برای عرضه خدمات کامل تر به این کودکان تأمین کرده اند. بر این پایه تأمین نیازهای مراقبتی- بهداشتی ویژه یکی از برنامه های راهبردی ایالات متحده امریکاست (پیترز ۲۰۰۵).

فرانسه: با تصویب قانون ۱۹۸۹ حق هر کودک در زمینه برخورداری از آموزش از سن ۳ سالگی فراهم شد. در یادداشت تفاهم غیر رسمی سال ۱۹۹۱ وزارت آموزش و پرورش و وزارت بهداشت و امور اجتماعی این کشور، تأکید شده که نزدیک ترین مدرسه به محل زندگی دانش آموز دارای نیاز ویژه، ملزم به پذیرش او در کلاس است. مطابق با تغییرات دهه ۱۹۷۰ نظام آموزشی، مطابق با قوانین تمرکززدایی، امور آموزش از سازمان های اجرایی مرکزی (وزارتخانه ها) به ادارات خدمات آموزشی ملی - منطقه ای منتقل شد. آموزش ویژه در فرانسه تنها در حیطه اختیارات وزارت آموزش و پرورش نیست و تا حد زیادی تحت نظارت وزارت بهداشت و امور اجتماعی و دادگستری نیز است. مطابق با رئوس کلی قانون افراد دارای نیازهای ویژه (۱) سال ۱۹۷۵ از تعریف فرد استثنایی خودداری شده و تعمداً قانون گذاران فرانسه رویه دیگری را برمی گزینند، آنها سازمانی محلی را با نام کمیسیون منطقه ای آموزش ویژه تعیین می کنند که در مورد اقدامات مالی یا یادگیری لازم برای پاسخ گویی به نیازهای دانش آموزان ویژه، تصمیم گیری کند (آژانس اروپایی نیازهای ویژه آموزشی، ۲۰۰۳).

ژاپن: در سال ۱۹۷۹ آموزش کودکان دارای معلولیت ذهنی، جسمی، نقایص سلامتی ویژه اجباری شد. قبل از این تلاش ها معطوف به مدارس و کلاس های ویژه بود ولی از این پس آموزش فراگیر به سرعت رشد کرد. آغاز آموزش فراگیر در ژاپن انتقاد بسیاری از دست اندرکاران در این کشور و حتی کشورهای غربی را به دنبال داشت. بسیاری بر این باور بودند که این شیوه از آموزش گیج کننده است و

۱- Outline low for disabled people .

دانش آموز استثنایی را در محیطی قرار می دهد که برای او ساخته نشده است؛ از سوی دیگر منظور داشتن کلاس ها و مدارس مجزا برای کودکان استثنایی به معنای اجبار آنان به تحصیل در مکان هایی محدودکننده بود که با اصل کم محدودیت ترین محیط آموزشی منافات داشت. در عصر جدید آموزش ویژه در ژاپن، رویکرد آموزشی نیازهای ویژه یا به بیان بهتر آموزش فراگیر و حمایتی (۱) برگزیده شد که به معنای فراهم آوردن امکانات آموزشی برای همه کودکان در کم محدودیت ترین محیط آموزشی است و کودکانی را که دچار شدیدترین معلولیت ها هستند، نیز در بر می گیرد.

چندین کمیته در وزارت آموزش، فرهنگ، ورزش، علوم و فناوری ژاپن وظیفه اصلاح وضعیت آموزش ویژه را بر عهده دارند که کمیته اتاق های مرجع (۲)،

کمیته به سوی آموزش ویژه در قرن ۲۱، کمیته چگونه آموزش حمایتی ویژه را مهیا کنیم، از جمله آنهاست (یاماگوچی، ۲۰۰۵).

کانادا: حق کودکان در زمینه برخورداری از آموزش، در منشور حقوق و آزادی های کانادا (۱۹۸۲) به خوبی روشن شده است. بر طبق این منشور، همه افراد در چارچوب قانون، حق برخورداری از درمان و آموزش را دارند و هیچ ناتوانی و معلولیتی، نمی تواند عاملی برای تبعیض در این زمینه باشد. منشور حقوق و آزادی های کانادا، عیناً یا در سطح همه ایالت ها اجرا می شود و یا ایالت ها دارای قوانینی هستند که برگرفته از این منشور است و آموزش اجباری را برای همه کودکان دارای نیاز ویژه آموزشی به شیوه ای فراگیر، میسر می سازد. از آنجایی که کانادا گذشته از منشور حقوق و آزادی ها، فاقد قانونگذاری یکپارچه و سرتاسری برای تعیین چگونگی خدمات آموزشی است، سیاست گذاری های لازم برای تأمین آموزش استثنایی در حیطه ۱۰ ایالت و سه منطقه به طور مجزا انجام می شود. این سیاست گذاری ها علی رغم برخی تفاوت های ظاهری، در خطوط کلی خود، مانند اجباری بودن آموزش و رجحان آموزش تلفیقی، برنامه آموزشی انفرادی برای کودکان دارای نیازهای ویژه و مشارکت والدین در امر سنجش و ثبت نام کودکان، با یکدیگر همسانند.

برای مثال، آموزش کودکان دارای نیازهای ویژه آموزشی در ایالت بریتیش

۱- . Inclusive and supportive education

۲- . Committee on resource rooms

کلمبیا، بر طبق نسخه تجدید نظر شده اساسنامه قوانین مدرسه در سال ۱۹۹۶ صورت می پذیرد. در این قوانین، تعاریف مبسوطی در مورد نیازهای ویژه آمده که در سال ۲۰۰۴، وزارتخانه آموزش آنها را مورد بازنگری قرار داده است. کودکان دارای ناتوانی های یادگیری، ذهنی، حسی، رفتاری و جسمی و همچنین کودکان دارای استعدادهای ویژه (درخشان) بر طبق این قوانین مشمول برخورداری از آموزش های ویژه اند. همچنین برنامه آموزشی انفرادی در این قوانین مورد تأکید قرار گرفته است (زینگا و همکاران، ۲۰۰۵).

تطبیق با ایران: مطابق با ماده واحده مصوب ۲۱/۹/۱۳۶۹ مجلس شورای اسلامی که در تاریخ ۵/۱۰/۶۹ به تأیید شورای نگهبان نیز رسیده است و طبق اساسنامه مصوب ۲۹/۵/۱۳۷۰ کمیسیون آموزش و پرورش مجلس و تأیید شورای نگهبان در تاریخ ۲۴/۶/۷۰، سازمان آموزش و پرورش استثنایی، بعد از ۲۳ سال فعالیت دفتر آموزش کودکان و دانش آموزان استثنایی و همچنین بعد از قریب به ۶۰ سال آغاز آموزش استثنایی در ایران، تشکیل شد. هدف از تشکیل این سازمان طراحی نظام آموزشی، پرورشی و توان بخشی گروه های مختلف کودکان و دانش آموزان استثنایی با توجه به نیاز خاص هر گروه، با تأکید بر آموزش حرفه ای، تغییر و اصلاح مداوم آموزش و پرورش استثنایی، کمک به پیشگیری از معلولیت بوده است. به منظور تحقق این اهداف، برای سازمان مربوط ۱۴ وظیفه، دو رکن شورای سازمان و رئیس سازمان و همچنین اعتبارات، درآمدها و اموال تعریف شده است (سازمان آموزش و پرورش استثنایی، ۱۳۷۰). به علاوه، مطابق با لایحه قانونی تشکیل سازمان بهزیستی کشور که در جلسه مورخ ۲۴/۳/۵۹ به تصویب شورای انقلاب جمهوری اسلامی ایران رسیده است، تدارک امکانات پیشگیری و توان بخشی حرفه ای و اجتماعی معلولین به این سازمان واگذار شده است (سازمان بهزیستی، ۱۳۵۹).

در قانون جامع معلولین مصوب ۱۶/۲/۸۳ که پس از انقضای مهلت قانونی اعلام نظر شورای نگهبان به تاریخ ۱۷/۳/۸۳ به شماره ۱۱۶۷۱ (سازمان بهزیستی، ۱۳۸۳) از سوی رئیس جمهور وقت برای اجرا ابلاغ شده، صرفاً به رایگان بودن آموزش معلولین در آموزش عمومی و آموزش عالی، بسنده شده است.

مطابق با مصوبه جلسه ۷۳۴ مورخ ۱۶/۴/۸۵ شورای عالی آموزش و پرورش که به تأیید رئیس جمهور اسلامی ایران رسیده است، آیین نامه آموزش فراگیر تلفیقی

ص: ۱۸۱

کودکان و دانش آموزان دارای نیازهای ویژه به تصویب رسید (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۵) و مقرر شد، دانش آموزان گروه های آسیب دیده بینایی-شنیداری، جسمی حرکتی، دارای هوش مرزی، دانش آموزان با مشکلات ویژه یادگیری و رفتاری - هیجانی که پایگاه سنجش سازمان آموزش و پرورش استثنایی آنها را شناسایی می کند، تحت پوشش روی آموزش و پرورش تلفیقی - فراگیر قرار گیرند و با استفاده از معلمان مرجع در کلاس های عادی به تحصیل بپردازند.

پس از قانون مصوب مجلس شورای اسلامی و شورای عالی آموزش و پرورش آنچه به نام ضوابط و مقررات در آموزش و پرورش کودکان و دانش آموزان استثنایی و همچنین ضوابط مربوط به تشخیص، پیشگیری، درمان و بیمه معلولین در کشور وجود دارد، مصوبه ۱۹/۱۲/۷۵ به شماره ۱۲۷۴۷۲/۱۷۷۷۹ هیئت دولت در خصوص اعطای مأموریت به وزارت آموزش و پرورش و وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی در اجرای طرح ملی سنجش کودکان آماده ورود به دبستان با تشکیل شورای سیاست گذاری در سازمان آموزش و پرورش استثنایی و همچنین مصوبات داخلی سازمان آموزش و پرورش استثنایی با تصویب شورای اسلامی سازمان یا مصوبات ضوابط و مقررات داخلی سازمان بهزیستی کشور، وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی است.

از این میان می توان مصوبات شورای سازمان آموزش و پرورش استثنایی در مورد کلیات ساختار آموزش و پرورش دانش آموزان آسیب دیده شنوایی، بینایی، کم توان ذهنی و اختلالات رفتاری، متضمن تفاوت های احتمالی ساختاری طول مدت مقاطع تحصیلی، ضوابط خاص مورد نیاز گروه های استثنایی مذکور و همچنین تأکید بر رویکرد تلفیقی و فراگیر و نیازهای ویژه در دوره قبل از دبستان و آموزش و مشاوره با والدین، دستورالعمل آموزش فراگیر- تلفیقی، طرح بیمه درمان دانش آموزان استثنایی، دستورالعمل طرح آتیه را می توان نام برد.

اساسنامه سازمان آموزش و پرورش استثنایی در جهت گیری اهداف و وظایف مبتنی بر جداسازی آموزش و پرورش است. اگرچه رویکرد آموزش و پرورش تلفیقی در ایران قدمتی نزدیک ۴۰ ساله و رویکرد آموزش و پرورش فراگیر نیز قدمتی ۱۰ ساله دارد و مصوبه اخیر شورای عالی آموزش و پرورش بر آموزش و پرورش فراگیر و تأمین نیازهای ویژه کودکان و دانش آموزان استثنایی در مدارس عادی، تأکید دارد، در مقایسه با کشورهای مورد تطبیق از نظر رویکرد به جداسازی یا فراگیر سازی،

کشور ما، در کنار کشورهای دارای اقبال به رویکرد فراگیر سازی قرار می گیرد ولی از این حیث نیازمند رفع تعارضات قانونی در اصـلاح اساسـنامه سازمان آموزش و پرورش استثنایی و تسریع در تصویب و اجرای جزئیات مصوبه شورای عالی آموزش و پرورش دارد.

در برنامه ریزی راهبردی در آموزش و پرورش اسـتثنایی، در کشورهای مورد تطبیق هرگونه نیاز ویژه آموزشـی و پرورشـی در دایره فعالیت تأمین نیازهای ویژه قرار دارد؛ به طوری که در کشور انگلیس حدود ۲۰ درصد دانش آموزان مشمول تعریف نیاز ویژه شـده اند (پیترز، ۲۰۰۵). از این حیث در کشور مـا، دانش آموزان بـا تـأمین نیـاز ویژه با زبانی مادری غیر از زبان فارسـی، دانش آموزان دارای افت تحصـیلی و یـا دارای نیاز ویژه آموزش جبرانی، دانش آموزان دارای مشـکلات فقر مالی خانواده که بعضاً تحت پوشـش نهادهایی ماننـد سازمان بهزیستی، کمیته امداد امام (ره) و یا سایر نهادهای مردمی و غیر دولتی قرار دارند، دانش آموزان دارای دشواری هـای ضـعیف و متوسـط حسـی و حرکتی هسـتند که بـدون حمایت ویژه در مـدارس عادی قرار گرفته انـد و بعضـاً بـا شـکست تحصـیلی، از دایره آمـوزش و پرورش، خـارج می شونـد، این موارد مشـمول تعریف آموزش و پرورش ویژه لحاظ نشـده انـد. در صورت اصـلاح اساسـنامه سازمان آموزش و پرورش اسـتثنایی و لحاظ کردن تأمین نیازهای ویژه کودکان و دانش آموزان دارای نیاز ویژه آموزشـی و پرورشـی با تعریفی موسع تر، متناسب با شـرایط کنونی کشور و مبنا قرار دادن تـأمین نیـاز ویژه در مـدارس عادی می توان آموزش و پروش ویژه در ایران را با آرمان های اعتقادی و ملی ایرانی و شرایط جسمانی، همسان دانست.

مطابق با آمار سال تحصیلی ۸۵-۸۴ در ۱۲۸۴ مدرسه ویژه و ۱۳۴۶ مدرسه ضمیمه با ۸۰۱۴۷ (علی پور، ۱۳۸۶) دانش آموزان مشـغول به تحصـیل بودنـد. آمار دانش آموزان تلفیقی از ۳۰۲۸ در سال تحصـیلی ۸۰-۷۹ به ۱۳۰۴۹ در سال تحصـیلی ۸۵-۸۴ افزایش یافته است. با توجه به ضـرورت عملی سازی تغییر رویکرد از جداسازی به فراگیر سازی به مثابه نتیجه تطبیق رویکردها در ایران با کشورهای مورد مطالعه، ضـروری است. اولاً با تعریف وسیع تر از وضع بهتر کنونی از آموزش و پرورش استثنایی و لحاظ کردن پاره ای از نیازهای ویژه آموزشـی و پرورشی در این تعریف در چشم انداز آینده، مأموریت های جدید به سازمان آموزش و پرورش استثنایی سپرده شود تا به مشارکت در کاهش افت تحصیلی اعم از مردودی و ترک

تحصیل، بپردازد. مطابق با مطالعه صورت گرفته (برزویان، ۱۳۸۵)، میانگین طول مدت تحصیل دوره ۸ ساله آموزش و پرورش عمومی از ۶/۸ در سال ۵۷ به ۲۷/۸ در سال ۸۳ کاهش یافته است و این در حالی است که تارکان تحصیل در اتلاف منابع ۸۱ درصد و سهم تکرارکنندگان پایه ۱۹ درصد در سال ۸۳ بوده است؛ ثانیاً سهم آموزش و پرورش جداسازی شده و ویژه به تلفیق و فراگیر که اکنون ۶ به ۱ است، در چشم انداز آینده باید بر اساس نتایج تطبیق ایران با کشورهای مورد مطالعه، به نفع رویکرد آموزش و پرورش فراگیر، اصلاح شود، البته این امر مستلزم کاهش قابل ملاحظه آموزش و پرورش جداسازی شده است؛ اگرچه مطابق با نتایج بررسی در کشورهای مورد مطالعه؛ به ویژه درباره کودکان و دانش آموزان دارای مشکلات ذهنی و رفتاری، امکان فراگیر سازی در همه موارد عملی نیست.

به علاوه پس از اجرای طرح تجمیع واحدهای مختلف آموزش و پرورش در سازمان آموزش و پرورش استان ها، عملاً بخش های اجرایی مندرج در اساسنامه سازمان آموزش و پرورش استثنایی مصوب مجلس، نقض شده است. بر این اساس، اصلاح اساسنامه سازمان بر پایه افزایش شمول دایره تعریف نیازهای ویژه، تأکید بر رویکرد فراگیر در تأمین نیازهای ویژه آموزش و پرورش در مدارس عادی و افزایش مأموریت های جدید سیاست گذاری و نظارتی و حذف مأموریت اجرایی، ضروری است.

با توجه به بررسی کشورهای مورد مطالعه، کشور ما در زمینه تشخیص و پیشگیری از معلولیت به عنوان اقدامی از مداخله بهنگام، نیازمند ارتقای همکاری های چندبخشی-چندسازمانی سازمان های دولتی و غیر دولتی است. اکنون در کشور ما از سال ۱۳۷۲ طرح ملی سنجش آمادگی کودکان آماده ورود به دبستان در سن ۶ سالگی در آستانه ثبت نام در پایه اول به اجرا درمی آید؛ از دگر سو، خانه های بهداشت در تشخیص بهنگام بیماری ها، از جمله بیماری های مرتبط با پیامد آموزشی و پرورشی، از ابتدای تولد، فعالیت دارند. سازمان بهزیستی در مهدکودک ها پاره ای از نارسایی های بینایی را در دوره قبل از دبستان، شناسایی و اقدام می کند. اعضای انجمن های علمی شنوایی شناسی، بینایی سنجی و سایر رشته های توان بخشی، در کلینیک ها با همکاری پزشکان متخصص حوزه فعالیت خویش، به شناسایی بهنگام، مبادرت می ورزند. سازمان بهزیستی و سازمان آموزش و پرورش استثنایی در کلینیک های تشخیص شنوایی، بینایی، آمادگی

تحصیلی و استعداد ذهنی به تشخیص و پیشگیری به موقع، مبادرت می ورزند. لیکن این اقدامات تشخیصی و پیشگیرانه، فاقد برنامه ملی و قانونی همکاری های چند سازمانی دولتی و غیر دولتی است.

از طرف دیگر در زمینه توان بخشی، آموزش و پرورش بهنگام والدین و کودک و یا اجرای برنامه توان بخشی، آموزش و پرورش والد محور در گروه های مختلف همانند آسیب شنوایی با تکیه بر مداخله از بدو تشخیص، در مراکز دولتی وابسته به سازمان آموزش و پرورش استثنایی و سازمان بهزیستی و مؤسسات غیر دولتی، بدون برنامه ملی همکاری های چند سازمانی در حال گسترش است. کشور ما همانند کشورهای مورد بررسی در طی دو دهه اخیر پیشرفت چشمگیری در زمینه تشخیص، پیشگیری، توان بخشی و آموزش و پرورش والد محور در مداخله بهنگام داشته است لیکن از این حیث ضروری است:

۱. طرح ملی سنجش کودکان آماده ورود به دبستان از طرح خارج و به یک برنامه ملی مداخله

بهنگام برای تشخیص، پیشگیری بر پایه همکاری های سازمان های دولتی و غیر دولتی، تبدیل شود. این برنامه از ظرفیت اشتغال زایی بالایی برای به کارگیری غیر دولتی پزشکان، روان شناسان، متخصصان تعلیم و تربیت و حرفه های توان بخشی و مددکاری برخوردار است. راهبرد عملی این برنامه باید کاهش سن تشخیص و تسهیل در مداخله بهنگام باشد.

۲. مراکز آموزش قبل از دبستان وابسته به سازمان های دولتی و غیر دولتی ضروری است جهت فعالیت خویش را به سمت مداخله به هنگام والدمحور، جابه جا کنند. به نحوی که با افزایش مهارت آموزش والدینی، مشاوره والدینی، گسترش مهارت زندگی با افراد دارای نیازهای ویژه در اعضای خانواده و نزدیکان، در این مرکز به مراکز مداخله بهنگام از بدو تشخیص تغییر نام دهند و بسترساز آموزش و پرورش فراگیر باشند.

۳. مراکز مداخله به هنگام بر مبنای آماده سازی کودکان دارای نیاز ویژه برای ثبت نام سال اول ابتدایی در مدارس عادی به فعالیت می پردازند؛ مگر اینکه در مورد کودکان معین، مشخص شود که آموزش و پرورش فراگیر برای وی و یا همسالانش، مفید نیست.

به علاوه کشور ما، نیز همانند کشورهای مورد تطبیق برای کاهش هزینه های

حمایتی و درمانی ناشی از معلولیت با درک این واقعیت دارای بیمه آتی و بیمه درمان دانش آموزان استثنایی است؛ اگرچه درک این ضرورت به منزله آغاز راهی است که باید با تأمین کافی منابع، هرگونه فشار ناشی از هزینه حمایتی و درمانی ویژه را از سر خانواده ها، کاملاً برداشت.

تأمین منابع انسانی

این خرده نظام به روش های تربیت و تأمین نیروی انسانی، با تمرکز بر معلمان در کشورهای مورد بررسی و به تطبیق داده ها با کشور ایران، می پردازد.

آلمان: در جمهوری فدرال آلمان به اقتضای وجود تفاوت های فرهنگی، تربیت معلم برای سطوح و نوع گوناگون مدارس تفاوت های زیادی دارد. تربیت معلم در آلمان ترکیبی از پژوهش های مرتبط با موضوع تدریس، علوم آموزشی، شیوه تعلیم موضوع درسی و ایجاد رابطه معنی دار بین نظریه و فعالیت تعلیم در خلال دوره های آماده سازی برای خدمت است. افرادی که در حال گذراندن آموزش های نظری هستند، باید خود را با مقتضیات عملی نیز تطبیق دهند. تربیت معلمان به دو مرحله تقسیم می شود: دوره آموزش عالی و دوره تربیت عملی؛ دوره آموزش عالی در دانشگاه ها، مدارس فنی، هنر و موسیقی و مدارس آموزش فن آموزش گذرانده می شود و دوره تربیت عملی در مؤسسه ها و مدارس تربیت معلم عرضه می شود. برای کسب صلاحیت در آموزش ویژه به عنوان معلم دو راه وجود دارد: نخست اینکه، داوطلب می تواند پس از گذراندن دوره آموزشی عالی در امتحانات اول–مربوط به موضوع تدریس – و دوم – مربوطه به علوم آموزشی همانند روان شناسی و فلسفه – ایالتی شرکت کند و در صورت موفقیت به مرحله دوم تربیت معلم وارد شود؛ راه دوم اینکه می تواند پس از اتمام آموزش عالی در دوره آموزشی تکمیلی دیگری که مربوط به نیازهای ویژه آموزشی و مرتبط با معلولیت های گوناگون است؛ ثبت نام کند که این دوره نیز امتحانات پایانی دارد. لازمه کار معلّمی دریافت پروانه کار با گذراندن موفق دو مرحله تربیت معلم است. دو امتحان دو مرحله آموزش عالی و تربیت معلم به صورت ایالتی برگزار می شود. در بعضی از ایالت ها دارندگان مدرک تحصیلی کارشناسی و کارشناسی ارشد می توانند بدون گذراندن دوره اول، در دوره دوم شرکت کنند (استیلر، ۲۰۰۵).

انگلیس: تصدی شغل معلم آموزش ویژه مستلزم داشتن مرتبه ذی صلاح

(OTS)(۱) است. دانشجویان مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد یا دارندگان این مدرک تحصیلی می توانند در دوره های مقدماتی تربیت معلم (ITT)(۲) که در مراکز معتبر آموزش عرضه می شود، شرکت کنند. آنها می توانند با شرکت در برنامه های تربیت معلم که مبتنی بر استخدام است، از جمله "برنامه معلمان فارغ التحصیل یا ثبت نام شده"(۳) یا برنامه "اول تدریس"(۴) و یا سایر برنامه هایی که اداره تربیت و توسعه اجرا می کند، به کسب گواهینامه معلمی نایل شوند. یکی از مواردی که معلمان برای کسب (OTS) به آن نیاز دارند، شرکت و موفقیت در امتحان مهارت هاست که پس از گذراندن دوره آموزشی، اجرا می شود (شورای آموزش عمومی انگلیس، ۲۰۰۶).

ایالت متحده آمریکا: قانون هیچ کودکی نباید از قافله آموزش جا بماند، (NCLB) در سال ۲۰۰۲ آموزش و پرورش به پیشنهادهایی برای تغییر در برنامه های تربیت معلمان آموزش ویژه، مقررات اعطای پروانه ایالتی، نظام های اطلاعاتی پاسخ دهی به عموم و تبدیل اطلاعات پژوهشی به موارد قابل کاربرد در کلاس درس داد. به موجب قانون مذکور، توصیه شد به استخدام و تربیت معلمان آموزش عادی و استثنایی ای بپردازید که کارآمد و شایسته باشند، اعطای پروانه های ایالتی به معلمان باید مستلزم حصول اطمینان از توانایی آنان در رفع نیازهای آموزش ویژه کودکان و ملحق کردن والدین به خدمات آموزش ویژه باشد. بر اساس این قانون معلمین آموزش ویژه باید حداقل دارای مدرک کارشناسی باشند و در درجه اول یک معلم آموزش عادی و سپس معلم آموزش ویژه باشند و آنها باید پروانه آموزش ویژه ایالت و یا گواهینامه معادل آن را دریافت دارند (پایک، ۲۰۰۲).

در این کشور به موجب قانون عمومی آموزش ۴۴۶ -۱۰۸، تعریفی جامع و گسترده از "معلمان دارای صلاحیت کافی"داده شده است. این تعریف شاخص های"صلاحیت کافی معلمان"را که با دانش آموزان با شدیدترین معلولیت تدریس می کنند و یا موضوعی کلیدی را با دانش آموزان استثنایی تدریس می کنند، معین کرده است (اپلینگ و جونز، ۲۰۰۵).

به رغم قوانین فوق، در تأمین نیروی انسانی آموزش ویژه، در ایالات متحده

ص: ۱۸۷

۱- . Qualified Teacher status

۲- . Initial teacher training

۳- . Graduate or registered teacher program

۴- . Teach first

امریکا، مشکلاتی همانند کمبود معلمان آموزش ویژه، مجریان کم اطلاع از آموزش ویژه، گزارش شده است. در سال ۲۰۰۰-۱۹۹۹، بیش از ۱۲۰۰۰ پست خالی معلمان آموزش ویژه در نظام آموزش وجود داشته است و ۹۸ درصد نواحی کمبود معلمان آموزش ویژه را گزارش کردند و ۱۰ درصد پست های شغلی آموزش ویژه را افراد فاقد پروانه پر کرده بودند (پایک، ۲۰۰۲).

فرانسه: معلمانی که در امر آموزش ویژه تخصصی دارند، باید دوره عمومی تربیت معلم را بگذرانند و دارای دو سال تجربه کاری باشند و سپس دوره یک ساله دیگری را با موفقیت طی و مدرک آموزش ویژه را دریافت کنند (یونسکو، ۱۹۹۵).

ژاپن: کمیته های فعال در وزارت آموزش، فرهنگ، ورزش، علوم و فناوری ژاپن با رویکرد جدید آموزش ویژه با تکیه بر آموزش فراگیر و حمایتی، افزایش صلاحیت های معلمان و تشکیل کمیته های درون مدرسه ای برای بحث درباره نیازهای همه کودکان دارای دشواری های یادگیری با شرکت همه معلمان را محورهای فعالیت خویش می دانند (یاماگوچی، ۲۰۰۵).

کانادا: در ایالت اونتاریو داوطلبان معلمی پس از گذراندن پیش نیازهای کارشناسی آموزش و پرورش از سوی هیئت علمی به مدرسه تربیت معلم اونتاریو معرفی می شوند. از آنجایی که این داوطلبان قبلاً ـ در یکی از گرایش های عمومی آموزش و پرورش مدرک دانشگاهی گرفته اند، مدرسه تربیت معلم تنها به عرضه دروسی می پردازد که با برنامه تربیت معلم مربوط هستند. افرادی که می خواهند معلمان آموزش ویژه شوند، پس از گذراندن دوره های عمومی تربیت معلم با گذراندن واحدهای تخصصی اضافه در رشته تخصصی مدرک مربوط را اخذ می کنند. هدف از گذراندن این واحدهای تخصصی آشنایی معلمان با طیف گسترده آموزش و پرورش کودکان و نوجوانان استثنایی و تقویت مهارت های تدریس و مشاوره ای در آنان است (نایلر، ۲۰۰۴).

در ایالت بریتیش کلمبیا معلمانی که قصد تدریس به کودکان دارای نیازهای ویژه در هر مقطعی را دارند، پس از گذراندن واحدهای مربوط به همان مقطع معلمان عادی، به گذراندن دوره های تکمیلی با توجه خاص به آموزش ویژه اقدامی کنند. این دوره ها در مدرسه معلمان بریتیش کلمبیا با کار گروه های دارای نیازهای ویژه آموزش همراه است (آموزش و پرورش ویژه ایالت کلمبیا، ۲۰۰۲).

تطبیق با ایران: در کشورهای مورد مطالعه به حداقل مدرک تحصیلی مورد نیاز

ص: ۱۸۸

در حد کارشناسی، تأکید شده است. اگرچه در کشور ما حداقل مدرک تحصیلی کارشناسی شرط قانونی و ضابطه استخدام در مدارس ویژه، اعلام نشده است لیکن با اشتغال ۵۳ درصد از ۱۶ هزار نیروی شاغل با مدرک کارشناسی و به بالاتر مدارس ویژه در مقایسه با مدارس عادی به وضوح از وضع بسیار مناسب برخوردار هستند؛ بدین لحاظ اعلام ضابطه حداقل مدرک کارشناسی برای اشتغال در مدارس استثنایی، ضروری است.

در ایران جذب فارغ التحصیلان کاردانی آموزش و پرورش گروه های مختلف استثنایی، جذب کارشناسان فارغ التحصیل رشته های علوم تربیتی، روان شناسی و رشته های توان بخشی دانشگاه ها، همچنین جذب نیروی حق التدریس و نیروی شاغل مدارس عادی، از جمله روش های جذب در مدارس ویژه است. فارغ التحصیلان کاردانی ویژه پس از ۲۸ سال جذب با این روش، کماکان از برنامه ریزی درسی ۲۰ سال قبل بهره می گیرند. محتوای آموزش و پرورش دوره های کاردانی تربیت معلم استثنایی و کارشناسی علوم تربیتی ویژه استثنایی، در مرتبه اول به تربیت معلم در مدارس عادی و در مرتبه دوم به تربیت معلم در مدارس استثنایی اختصاص دارد. از حیث اینکه محتوای آموزش و مهارت های حرفه ای در مرتبه اول به معلمی مدارس عادی و در مرتبه دوم به مدارس ویژه اختصاص دارد، کشور ما با کشورهای مورد مطالعه برابری می کند؛ لیکن از نظر محتوای مورد نیاز در رویکرد فراگیری آموزش در مدارس عادی نیاز به اصلاح در برنامه درسی دارد. دوره های مراکز تربیت معلم از نظر آموزش مهارتی به دلیل تکیه بر مهارت های حرفه ای موجود در مدارس و اختصاص وقت کافی برای کارورزی وضعیت بهتری نسبت به دوره های کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه ها دارد.

در کشور ما نیز همانند کشورهای مورد مطالعه، اشتغال معلمان با آموزش های کوتاه مدت به دلایل مختلف همانند جذب سرباز معلم، نیروی حق التدریس و انتقال از مدارس عادی، استفاده از نیروی طرحی از جمله مشکلات پیش رو است که با توجه حجم فارغ التحصیلان بالای آموزش عالی در رشته های مربوط، با برنامه ریزی، قابل حل است.

مطابق با بررسی در کشورهای مورد مطالعه، موضوع بررسی صلاحیت حرفه ای معلمان مدارس استثنایی که با ارزشیابی مداوم عینی باید احراز شود، از جمله مواردی است که در کشور ما به آن چندان عنایت نمی شود. از این حیث، تکمیل

فرم ارزشیابی سالیانه معلمان در ایران، برای نیاز کفایت نمی کند.

سرانجام با عنایت به تطبیق شرایط نیروی انسانی شاغل، به ویژه معلم در ایران، توجه به ضرورت های ذیل الزامی می نماید:

۱. ضرورت تبدیل دوره های کاردانی استثنایی به کارشناسی

۲. اصلاح محتوای دوره های تربیت معلم و علوم تربیتی دانشگاه ها از نظر تأمین محتوای آموزش و پرورش با رویکرد فراگیر سازی.

۳. انتقال تجربه آموزش مهارتی تأمین نیازهای ویژه آموزش و پرورش از مراکز تربیت معلم به دانشکده های علوم تربیتی.

۴. بهره گیری از شرایط فرصتی آمار بالای فارغ التحصیلان کارشناسی و کارشناسان علوم تربیتی، روان شناسی، رشته های توان بخشی برای تأمین نیرو با مدارج تحصیلی بالاتر؛

۵. اعطای جواز حرفه ای اشتغال در تأمین نیاز ویژه آموزش و پروش برای مدت معین و ارزشیابی بعدی صلاحیت حرفه ای؛

۶. تـأمین نیروی مورد نیـاز مـدارس عـادی در تـأمین نیـاز ویژه یادگیری از طریق به کارگیری شاغلین مـدارس ویژه در جایگاه مدارس؛

۷. تصویب حداقل مدرک کارشناسی مورد نیاز برای اشتغال در تأمین نیاز ویژه.

تأمین منابع مالی

این خرده نظام به بررسـی تـأمین منابع مالی مورد نیاز برای تأمین نیازهای ویژه آموزش و پرورش در کشورهای مورد مطالعه و تطبیق با ایران می پردازد.

آلمـان: بر اسـاس قـانون فـدرال رفـاه اجتمـاعی کلّ کودکانی که به موجب بررسـی ها دارای نیازهای ویژه شـناخته می شونـد، مشـمول برخورداری از کمـک مـالی هسـتند. این کمـک هـا با عنایت به طول دوره تحصـیل اجباری به منظور تهیه و تـدارک امکانـات حمـایتی و آموزشـی در اختیـار خانواده این کودکان قرار می گیرد. ۸۵ درصد کودکان دارای نیازهای آموزشـی در مدارسی تحصیل می کنند که با بودجه دولتی تأمین می شوند و ۱۵ درصد باقی مانده در مدارس خصوصی وابسته به کلیساها، سازمان های رفاهی و سایر نهادهای غیر دولتی هستند (جونن، ۲۰۰۶).

انگلسـتان: آموزش عمومی در انگلستان برای سنین ۱۶-۵ اجباری است. آموزش در مـدارس دولتی رایگان است و این قاعـده در مدارس کودکان دارای

نیازهای ویژه نیز صدق می کند (بنیاد محاسباتی و ارزیابی بهداشت کودکان و نوجوانان، ۲۰۰۴).

ایالات متحده امریکا: این کشور در سال ۲۰۰۰- ۱۹۹۹ دارای ۵۰ میلیارد دلار هزینه ملی برای آموزش ویژه، ۳/۲۷ میلیارد دلار برای خدمات آموزش ویژه در مدارس عادی و ۱ میلیارد دلار سایر برنامه های آموزشی ویژه و در کل ۳/۷۸ میلیارد دلار با هزینه متوسط هر دانش آموز دارای نیاز ویژه آموزش ۶۳۹/۱۲ دلار در سال تحصیلی فوق بوده است. این رقم برای آموزش ابتدایی، متوسط و نیازهای ویژه در همان سال ۶/۳۶۰ میلیارد بوده است؛ به بیان دیگر ۴/۲۱ درصد بودجه آموزش ابتدایی و متوسطه به نیازهای ویژه اختصاص داشت. بنا بر تخمین اداره آموزش و پرورش امریکا، هزینه آموزش ویژه برای هر دانش آموز دو برابر هر دانشجو در آموزش عالی است. مطابق با قانون عمومی ۱۴۲-۹۴ سعی بر آن است که برخورداری کودکان نیازمند به آموزش ویژه از خدمات مربوطه هیچ هزینه ای را به خانواده های این کودکان تحمیل نکند (پایک، ۲۰۰۲).

فرانسه: در فرانسه هزینه های آموزش ویژه را دولت به طور کامل تأمین می کند. هیچ هزینه ای بابت امور آموزشی، توان بخشی و خدمات ویژه مورد نیاز کودکان دارای نیازهای ویژه آموزشی به خانواده تحمیل نمی شود. بنا بر گزارش مالی ۱۹۹۲ در فرانسه، هزینه آموزش های ویژه ۱ درصد کل جمعیت دانش آموزان کشور، ۲۷/۵ درصد کل بودجه آموزش را به خود اختصاص داده است (یونسکو، ۱۹۹۵).

کانادا: در ایالت اونتاریو بر اساس مطالعه هیئتی از خبرگان آموزش ویژه برای تأمین بودجه مدارس با توجه به دو مؤلفه هزینه آموزش هر دانش آموز دارای نیاز ویژه و سپس هزینه حمایت های ویژه برای دانش آموزانی که نیازهای آموزشی جدی دارند و خودکفا نیستند، تأمین می شود. بین سال های ۲۰۰۱ و ۲۰۰۴ حمایت های ویژه دو برابر شد و از سرانه ۲۷۰۰۰ دلار کانادا به ۵۴۰۰۰ دلار افزایش یافت؛ به نحوی که در سال ۲۰۰۳ دو سوم هیئت امنای مدارس بخشی از بودجه افزایش یافته را پس انداز کردند (مایلر، ۲۰۰۴). در ایالت بریتیش کلمبیا تأمین بودجه به پیش نیازهای بهبود شرایط آموزش کودکان دارای نیازهای ویژه تأکید می شود. این پیش نیازها به کاهش تعداد دانش آموزان هر کلاس برای یکپارچه سازی دانش آموزان دارای نیازهای ویژه در کلاس عادی، افزایش بودجه برای تأمین نیازهای ویژه، افزایش بودجه برای آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم در این

ایالت فرانسوی زبان، تأمین بودجه برای به کارگیری متخصصین و مشاورین و تأمین بودجه برای حمایت از کودکانی که در فقر زندگی می کنند، مربوط است (فدراسیون معلمان کلمبیا، ۲۰۰۶).

تطبیق با ایران: مطابق با بررسی در کشورهای مورد مطالعه این منطق کلی وجود دارد که تأمین نیاز ویژه آموزش و پرورش هزینه اضافی درمانی، حمایتی، توان بخشی، آموزشی و پرورشی، به خانواده تحمیل نکند؛ اگرچه این منطق در خصوص هزینه های اضافی درمانی و حمایتی، در مواردی به طور کامل قابل تأمین نباشد. از طرف دیگر، اختصاص منابع به تأمین نیازهای ویژه طیف وسیع تری را دربر می گیرد و مواردی همانند فقرزدایی، آموزش زبان ملی در زمانی که با زبان مادری متفاوت است و هرگونه شکست تحصیلی را شامل می شود. به علاوه، سهم آموزش و پرورش از منابع در این کشورها بیشتر در مقایسه با کشوری همانند ایران بالاست، به طور طبیعی سهم آموزش و پرورش ویژه، نیز بالاست.

در مقایسه با کشورهای مورد مطالعه اکنون در ایران، برای تأمین نیازهای ویژه تحصیلی و رفتاری که بخش عمده ای از شکست تحصیلی در ایران را در بر می گیرد، منبع مالی حمایتی در اختیار مدارس عادی برای تأمین نیاز ویژه، قرار نمی دهیم. در کنار آن، آنچه به نام نیازهای زبانی در مناطقی که زبان فارسی زبان مادری نیست، به صورت دوره آمادگی پیش بینی می کنیم، منابعی از تأمین نیاز ویژه می تواند تعریف شود. به علاوه، آنچه به نام حمایت از آموزش فرزندان تحت پوشش کمیته امداد امام (ره)، سازمان بهزیستی، نهادهای مردمی و مذهبی، هزینه می شود، به نوعی تأمین نیاز ویژه هستند.

منبع مالی آموزش و پرورش در ایران در مقایسه با کشورهای مورد بررسی بسیار پایین است ولی نسبت سهم هر دانش آموز استثنایی در مقایسه با دانش آموز عادی کشور ما، کمابیش با کشورهای مورد مطالعه برابری می کند.

در کشور ما در خصوص بیمه درمان، بیمه آتیه کودکان استثنایی منابع مالی مجزایی پیش بینی شده است: اگرچه هنوز از تأمین نیازهای درمانی، حمایتی، آموزشی، پرورشی به نحوی که هزینه اضافی به خانواده تحمیل نکند، فاصله بسیاری داریم. منابع مالی سازمان آموزش و پرورش در ایران از دو محل منابع عمومی و درآمد اختصاصی تأمین می شود. با عنایت به تطبیق کشور، با کشورهای مورد مطالعه، موارد ذیل از نظر تأمین منابع مالی قابل ملاحظه است:

۱. برای کـاهش شـکست تحصـیلی-تکرار پـایه و ترک تحصـیل ناشـی از دشواری های تحصـیلی و رفتاری - با عنایت به آثار روانی اجتماعی بلندمدت، باید منابع مالی مشخصی در اختیار مدارس قرار گیرد تا به تأمین نیازهای ویژه آنها، اختصاص یابد.

۲. آنچه به نام بیمه درمان و آتی در منابع مالی آموزش و پرورش اسـتثنایی پیش بینی شـده است، طرح جدیـدی است که باید سهم آن تا حذف هرگونه هزینه اضافی به خانواده، افزایش یابد.

۳. روش های تأمین منابع مالی از دو روش منابع دولتی و درآمـد اختصاصـی، می توانـد متنوع تر، پیش بینی شود. این روش با قوانین معین هماننـد تصـریح در مسـئولیت شـهرداری هـا و دهـداری ها و یا سـهم مشخصـی از مالیات هماننـد مالیات بر ارث، تعریف پذیر است.

۴. تعریـف رایگـان بـودن آمـوزش و پرورش برای کودکـان دارای نیازهـای ویژه بایـد به طور عملیـاتی، بیـان شود؛ برای مثـال تعریـف رایگـان بـودن آموزش و پرورش برای کودکی که به دلیـل جسـمی امکـان حضور در محـل مـدرسه را نـدارد، دارای شاخصی متفاوت است و تمهید امکان حضور وی در مدرسه را دربر می گیرد.

برنامه ریزی درسی

این خرده نظام به بررسـی روش های برنامه ریزی درسـی برای تأمین نیازهای ویژه درسـی کودکان و دانش آموزان دارای نیاز ویژه در کشورهای مورد مطالعه و تطبیق با ایران می پردازد.

آلمان: در این کشور آموزش کودکان دارای نیازهای ویژه به وظیفه ای برای مـدارس عادی تبـدیل شده است. در فواصل سال های ۱۹۹۴ تا ۱۹۹۹ کنفرانس وزیران آموزش و فرهنـگ ایـالت هـا بر اولویت هـای آموزش ویژه در سـطوح مختلف رشـدی متمرکز شد. اصـطلاح «تأکید بر حمایت آموزش فردی(۱)»در آموزش ویژه به عرضه خـدمات ویژه فردی برای هر دانش آموز در حیطه های یادگیری، گفتار، رشد هیجانی و اجتماعی، رشد ذهنی، رشد جسـمی، شـنوایی، بینایی، وجود مشترک جنبه های فوق و بیمـاری هـای مزمن منجر شـد. برنـامه هـای آموزشـی انفرادی یـا درمـانی که مبتنی بر ساختاری عمومی نظام حمایتی و تسهیلات هستند، امکانات

ص: ۱۹۳

۱- Emphasis on individual education support .

لازم را برای رویارویی با موقعیت های دشوار در فرایند یادگیری فراهم می آورند (جونن، ۲۰۰۶).

انگلیس: برنـامه ریزی درسـی برای تـأمین نیازهـای ویژه در این کشور مشـابه کشورهای اروپایی در برنامه مـداخله پیش هنگام مبتنی است. ۲۰ درصـد کودکان در انگلسـتان دارای نیاز ویژه شـناخته می شونـد. در چارچوب دوره تحصـیل عمومی، مراجع محلی آموزشـی وظیفه دارنـد، بر اساس ارزیابی نیازها به صورت فردی به تعیین برنامه آموزشـی مبادرت ورزنـد. این برنامه به صورت کتبی در تعهدنامه نیازهای آموزشـی ویژه (۱) ثبت می شود و مبنای اقـدامات آموزشـی و حمایتی برای کودک اسـت (بنیاد محاسباتی و ارزیابی مقدماتی بهداشت کودکان و نوجوانان، ۲۰۰۴).

ادارات محلی آموزش بر اساس نیازهای ثبت شده در تعهدنامه نیازهای آموزشی ویژه مسئول فراهم آوری امکانات هستند. این امکانات خدمات حمایتی آموزش دانش آموزان دارای مشکل یادگیری، خدمات تخصصی دانش آموزان دارای مشکل بینایی و شـنوایی، خـدمات مشاوره ای و نظارتی برای معلمان و اعضای مراجع آموزش محلی، خدمات روان شناسـی مدرسه ای برای کودکـان را دربر می گیرد. از والـدین خواسـته می شـود، در همه مراحـل و فراینـدهای تصـمیم گیری در مـورد فرزنـدان خود مشارکت فعال داشته باشند.

ایالات متحده امریکا: برنامه درسـی اغلب دانش آموزان استثنایی از برنامه درسی عادی تبعیت می کند. آموزش باید به شکلی عرضه شود تـا بـا نیازهـای فردی هر دانش آموز انطبـاق داشـته باشـد. مقوله هایی چون زبان، آموزش هنر، مطالعات اجتماعی، زندگی سالم، ریاضـی، تربیت بدنی، علوم و آموزش های حرفه ای با توجه به نیازهای فردی هر دانش آموز مورد تأکید است. رشد مهارت های شـناختی، عاطفی، حرکتی، ارتباطی و حرفه ای در برنامه درسی دانش آموزان دارای نیازهای ویژه از اهمیت خاصی برخوردارند.

برنـامه ریزی درسـی برای دانش آمـوزان ویژه به نحوی صورت می گیرد که به رشـد مهـارت هـا در حیطه ادبیـات، حسـاب و فناوری منجر شود (کرک، ۱۹۸۸).

برنـامه ریزی درسـی برای این دانش آموزان غالباً بر مبنـای پایه تحصـیلی آنها صورت می گیرد. اما این معیار برای همه دانش آموزان ویژه، از جمله آنانی که دچار معلولیت

۱- . statement of special educational needs

شدیدتر مانند معلولان نقص شدید شناختی هستند، مناسب نیست. در نظام آموزش ویژه برای برنامه ریزی درسی به گونه ای ویژه تعیین می شود. هنگامی که کودکی با نیاز ویژه آموزشی شناسایی می شود، این مسئولیت والدین، معلمان و کارکنان آموزشی است که نیازهای آموزشی این کودک به خصوص را فوراً تعیین کنند و به تدوین برنامه درسی و نحوه تدریس به او متناسب با توانایی ها و نیازهایش بپردازند. در آموزش عادی موفقیت در آزمون های استاندارد به معنای توانایی دانش آموز برای صعود به پایه تحصیلی بعدی است. همین امر سبب شده است که بسیاری از دست اندرکاران آموزش ویژه، ادغام اهداف آموزشی ویژه را در برنامه های کلاس های عادی امری دشوار بیابند (هانت و مارشال، ۲۰۰۲).

رویکرد فراگیر سازی مبتنی بر این باور است که هر کودکی به جمعیت بهنجار تعلق دارد و نباید انتظار داشت که برنامه آموزشی استانداردی، برای همه کودکان مناسب باشد. تأکید در این رویکرد بر "اندازه کردن"برنامه آموزشی به قامت نیازهای ویژه هر کودک است. نظام نامه نیازهای آموزشی ویژه (۲۰۰۱) تأکید می کند که همه کودکان در محیطی با کمترین محدودیت و حتی الامکان در کلاس های عادی آموزش ببینند. گرچه تبعات برخی از شرایط معلولیت زا به گونه ای است که مانع از چنین اقدامی در مورد همه دانش آموزان دارای نیازهای آموزشی ویژه می شود (ویلسن، ۲۰۰۳).

عاملی که آموزش کودکان استثنایی را به بهترین نحو ممکن تضمین می کند، انعطاف پذیری است. قانون آموزش افراد دچار معلولیت [۱]((IDEA) بر انعطاف پذیری نظام عرضه خدمات آموزشی به منظور کسب نتایج بهتر در آموزش کودکان دارای نیازهای آموزشی ویژه تأکید می ورزد. پس از اخذ تصمیم در زمینه جایگزینی کودک، نخستین گام، تدوین برنامه آموزشی با نیازهای فردی دانش آموز استثنایی است. این برنامه که برنامه آموزش انفرادی ([۲](IEP) نامیده می شود، مبنای آموزش ویژه در مقاطع پیش دبستانی، دبستانی و دبیرستانی است (هانت و مارشال، ۲۰۰۲).

مطابق با قانون آموزش افراد دچار معلولیت که کمیسیون ریاست جمهوری امریکا برای بهبود آموزش ویژه، در سال ۲۰۰۱ آن را مورد بررسی مجدد قرار داد،

۱- . Individuals with disabilities education act

۲- . Individualized education program

والدین باید در مورد آموزش فرزندان استثنایی خود، اختیارات و قدرت تصمیم گیری داشته باشند (پایک و همکاران، ۲۰۰۲).

فرانسه: طبق بخشنامه مصوب ۱۹۷۶ کودکان دارای نیازهای آموزشی ویژه در مدارس و کلاس های عادی آموزش می بینند، مگر آنکه معلولیت آنان در حدی باشد که چنین امری میسر نباشد. تدوین برنامه آموزشی برای کودکان دارای نیازهای ویژه و تصمیم گیری در این مورد که چه حمایت مالی یا کمک آموزشی باید در جهت اجرای این برنامه های آموزشی به آنان ارائه شود، از جمله مسئولیت های کمیسیون منطقه ای آموزش استثنایی است. هیچ تصمیمی بدون تنفیذ از سوی این کمیسیون اجرایی نخواهد بود. این آموزش معمولاً بر مبنای طرح فراگیر شخصی(۱) و برنامه پیگیری توان بخشی یا درمانی صورت می گیرد. در مواردی ممکن است کودک به مؤسسات پزشکی-آموزشی هدایت شود (آژانس اروپایی نیازهای ویژه آموزشی، ۲۰۰۳).

ژاپن: کمیته به سوی آموزش ویژه در قرن ۲۱ که در سال ۲۰۰۰ با هدف تأمین آموزش مناسب برای کودکان دارای نیازهای ویژه در مدارس عادی تشکیل شد، به تعریف آموزش حمایتی ویژه مبادرت ورزید. این آموزش از نظر برنامه ریزی درسی بر فراهم آوردن برنامه تدریس انفرادی برای همه کودکان دارای نیازهای ویژه تأکید دارد (یاماگوچی، ۲۰۰۵).

کانادا: در ایالت اونتاریوی کانادا تعدیل انتظارات آموزشی در برنامه ریزی درسی به فرایند در سطوح آموزشی متناسب با پایه تحصیلی اشاره دارد که طی آن سطح آموزش در یک درس یا دوره خاص به نحوی تغییر می یابد که با نیازهای یک دانش آموز ویژه هماهنگی داشته باشد. طی این فرایند ممکن است تغییرات چشمگیری در تعداد یا پیچیدگی انتظارات آموزشی متناسب با پایه تحصیلی ایجاد شود. هنگامی که انتظارات متناسب با پایه تحصیلی تعدیل می شود، برنامه آموزش انفرادی (IEP) دانش آموزش باید سطوح دانش و مهارت هایی را که انتظار می رود او در پایان دوره بدانها دست یابد، به وضوح مشخص کند و میزان تفاوت های موجود بین انتظارات فعلی و انتظارات متناسب با پایه تحصیلی مورد نظر، در آن ذکر شود (واحد برنامه ریزی درسی اونتاریو، ۲۰۰۲).

مشارکت والدین در تدوین برنامه آموزش انفرادی ضروری است و لازم است که

۱- . personal inclusion project

قبل از اجرای هریک از بندهای برنامه، رضایت آنان جلب شود. این برنامه مبتنی بر رویکرد آموزش فراگیر در تأمین نیازهای فردی هر دانش آموز در کلاس های عادی ارائه می شود (مایلر، ۲۰۰۴).

تطبیق با ایران: کشورهای مورد مطالعه به لحاظ ساختار مدیریتی و برنامه ریزی درسی، ساختار متمایل به عدم تمرکز دارند. در این کشورها، مدارس نقش عملی در برنامه ریزی درسی ایفا می کنند. آنچه از طریق دستگاه ملی و یا ایالتی آموزش و پرورش در اختیار مدارس قرار می گیرد و مدارس ملزم به اعمال آن هستند، هدف ها و شاخص هاست و بر پایه آن، هر مدرسه مجاز به طراحی درسی است. این کشورها برای تأمین نیازهای ویژه فردی هر دانش آموز با تکیه بر فهم و پایبندی به تفاوت های فردی دانش آموزان خرده نظام برنامه ریزی درسی انعطاف پذیری دارند. این خرده نظام به مدارس و مناطق آموزش و پرورش، اجازه می دهد که برای تأمین نیازهای ویژه آموزش و پرورش کودکان و دانش آموزان خاص برنامه آموزشی فردی (IEP) تهیه کنند. در تطبیق با این کشورها، کشور ما از نظر برنامه ریزی درسی کتاب محور است و برنامه ریزی بر این فرض اعلام نشده مبتنی است که همه دانش آموزان پایه معین، برنامه آموزش واحد و ثابتی دارند.

در مقایسه با کشورهای مورد مطالعه، خرده نظام برنامه ریزی درسی در کشور ما از حداقل انعطاف برای تأمین نیازهای ویژه در مدارس عادی و همچنین مدارس ویژه نیز برخوردار نیست؛ اگرچه کشورهای مورد مطالعه همانند کشور ما، مشکل تأمین هدف های آموزش و پرورش عادی برای کودکان دارای نیاز ویژه را تجربه کرده اند.

بر این اساس، در مقایسه با کشورهای مورد مطالعه، مدارس کشور ما نقشی در برنامه ریزی درسی ندارند و بالطبع اولیا و یا دانش آموزان دارای نیازهای ویژه نیز، نمی توانند نقشی در طراحی درسی ایفا کنند. بر این اساس، بر رسیدن به تهیه "برنامه آموزشی فردی" برای کودکان و دانش آموزان نیاز ویژه در مدارس عادی و مدارس ویژه به قوانین و ضوابط ویژه در مدارس عادی و مدارس ویژه به قوانین و ضوابط جدیدی نیاز داریم. درواقع تا زمان تصویب نیازهای قانونی و مقرراتی برنامه ریزی درسی منعطف مبتنی بر اختیارات مدارس، اختیارات معلمان، اولیا و دانش آموزان و موقعیت محلی، به طور عملی اقبال به رویکرد آموزش و پرورش فراگیر، به موفقیت چشم گیری نخواهد رسید.

ص: ۱۹۷

بـدین معنی که نسـبت چشـمگیری از کودکـان و دانش آموزانی که بـا معیارهای کنونی در مـدارس ویژه هسـتند، کماکان در مـدارس ویژه خواهنـد بود؛ اگرچه تغییر قانونی رویکرد در سـطح قوانین ملی و آموزش و پرورش می توانـد، به کاهش نسـبت آنهـا در مـدارس ویژه کمک کنـد. بر این پایه، برنامه ریزی درسـی منعطف و مبتنی بر اختیارات مـدرسه که زمینه ساز طراحی "برنامه آموزشی فردی"است، شرط کافی گسترش آموزش و پرورش فراگیر خواهد بود.

بررسـی کشورهای مورد مطالعه از نظر اینکه جمعی قلیل از کودکان و دانش آموزان دارای نیاز ویژه ی شدید، همچنان ناگزیر در محیط جـداسازی شـده، تحت آموزش و پرورش قرار خواهنـد گرفت، ما را به این نتیجه می رساند که با توجه به شـرایط و روش های رسـمی برنامه ریزی درسی در ایران، کماکان بخشی از توان تخصصی ما باید در جهت ارتقای کیفیت برنامه ریزی درسی جداسازی شده موجود، اختصاص یابد. از این حیث، توجه به واقعیت ها و ضرورت های ذیل، مفید خواهد بود:

۱. برنـامه ریزی درسـی دوره قبـل از دبسـتان در گروه های مختلف کم شـنوا، کم توان ذهنی، جسـمی حرکتی، کم بینا و چند معلولیتی از نظر کیفیت تدوین برنامه که مشتمل بر برنامه آموزش والدین، راهنمای کار مربی، کتاب کودک، راهنمای مشاوره بـا والـدین، هسـتند، در مقـایسه بـا برنـامه ریزی درس قبـل از دبسـتان در آمـوزش و پرورش عـادی، از توان تخصصـی بالا ـیی برخوردار است. این برنـامه بـا ارتقـای کیفیت و گسترش مـداخله مؤثرتر، می توانـد، در چارچوب مراکز مـداخله بهنگام مورد بهره برداری قرار گیرد و کاهش سـهم جداسازی آموزش، پرورش را فراهم کند. در این زمینه از سال ۱۳۷۶، نزدیک به ۳۰ اثر آموزش والدین، راهنمای کار مربی، کتاب کودک، دفترچه ارزشیابی نوآموز، راهنمای مشاوره با والدین، در سازمان آموزش و پرورش استثنایی تولید شده است.

۲. کتاب های درسـی ویژه دانش آموزان کم توان ذهنی، کم شنوا، مناسب سازی تبدیل به بریل و نوار کاست و کتاب درشت خـط برای دانش آمـوزان کـم بینـا و همچنیـن تـدوین راهنمـای تـدریس معلـم، تهیه تجهیزات و فیلم هـای آموزشـی، از جمله ضرورت هـای کیفی اسـت. در این زمینه از سـال ۱۳۷۶ نزدیک به ۱۰۰ عنوان کتـاب درسـی ویژه و راهنمای معلم در سازمان آموزش و پرورش استثنایی برای گروه های مختلف استثنایی در مقاطع مختلف به ویژه دبستان، تدوین شده است.

این آمار غیر از تبـدیل کتاب های درسـی به بریل و کاست و کتاب درشت خط برای کم بینایان و یا چند معلولیت های دارای کم بینایی می باشد.

پیشنهادهای کاربردی

در خاتمه با توجه به موارد بحث شده در قسـمت قبل پیشـنهاد می شود که موارد زیر برای اصـلاح آموزش و پرورش اسـتثنایی ایران مورد توجه قرار گیرد:

۱. اصـلاح اساسـنامه سازمـان آموزش و پرورش اسـتثنایی و قـانون جـامع معلولین به لحـاظ اتخاذ رویکرد فراگیر در آموزش و پرورش ویژه.

۲. اصـلاح ساختار مدیریت آموزش و پرورش اسـتثنایی از نظر تصریح در شمول تأمین نیازهای ویژه دانش آموزان در مدارس عادی به منظور کاهش شکست تحصیلی.

۳. تـدوین برنـامه آموزش و پرورش ویژه در چشم انـداز ایران ۱۴۰۴ از نظر اولویت بخشـی به توسـعه کمی آموزش و پرورش فراگیر و توسعه کیفی آموزشی و پرورش ویژه.

۴. اصلاح ساختار، وظایف مراکز آموزشی قبل از دبستان استثنایی از نظر تبدیل مراکز به مراکز بهنگام.

۵. اصـلاح برنامه محلی سـنجش کودکان آماده ورود به دبسـتان از نظر تشخیص بهنگام و تشخیص فرایندی و مشارکت بخش غیردولتی.

۶. اصـلاح محتوای دوره هـای تربیت معلم و ارتقای سـطح آن به کارشناسـی و همچنین کارشناسـی و کارشناسـی ارشـد علوم تربیتی دانشگاه ها از نظر رویکرد فراگیر سازی.

۷. بهره گیری از دانش و مهارت تخصصـی آموزش و پرورش ویژه کشور در ارتقای دانش و مهارت معلمان مـدارس عادی به منظور زمینه سازی گسترش رویکرد فراگیر.

۸. اتخاذ سیاست مالی راهبردی حذف هزینه اضافی مترتب بر معلولیت از خانواده ها.

۹. تعریف عملیاتی نمودن آموزش و پرورش رایگان از نظر تأمین نیازهای ویژه مترتب آموزش و پرورش ویژه.

۱۰. ایجاد انعطاف در برنامه ریزی درسی کشور در جهت تأمین نیازهای ویژه درسی

دانش آموزان دارای نیاز ویژه و جهت گیری و زمینه های برنامه آموزش انفرادی.

۱۱. ارتقای سطح کیفی برنامه ریزی درسی جداسازی شده موجود و بهره گیری از تجربه آن در آموزش و پرورش عادی.

منابع

سازمان آموزش و پرورش استثنایی، اساسنامه (۱۳۷۰). مصوب ۲۹/۵/۱۳۷۰ کمیسیون آموزش و پرورش مجلس شورای اسلامی.

سازمان بهزیستی کشور، اساسنامه (۱۳۸۳). مصوب ۲۴/۳/۵۹ شورای انقلاب قانون جامع معلولین مصوب ۳۸/۳/۶۱ مجلس شورای اسلامی.

برزویان، صمد (۱۳۸۵). برآورد خسارت های ناشی از شکست تحصیلی در دوره آموزش عمومی، صص ۳-۲.

شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۸۵). آیین نامه آموزش و پرورش تطبیقی-فراگیر، مصوبه جلسه ۷۳۴ مورخ ۱۳/۴/۸۵ شورای عالی آموزش و پرورش.

علی پور، احمد (۱۳۸۶). بررسی وضعیت مطلوب و موجود آموزش و پرورش استثنایی. سند ملی آموزش و پرورش. وزارت آموزش و پرورش.

A Review of Special Education in British Columbia. Worplan update (۲۰۰۲). Available at:www.bcssa.org/topics/ special Ed- Review. Feb ۲۰۰۲. pdf. Accessed: ۱۱. ۲۵. ۲۰۰۶

Ameican Academy of Pediatrics. Integrating Surveillance and Screening with the Medical Home (۲۰۰۰). Available at: www.Medical info. Org/screening Accessed: ۱۰.۲۸. .۲۰۰۶

Apling, R. N; Jones, N L. (۲۰۰۵) Individuals With Disabilities Education Act (IDEA): .Analysis of Chanues Made by P. L. ۱۰۸-۴۴۶. CRS Report for Congress

British Columbia Teachers' Federation. (۲۰۰۶). Education Funding, A Brief to the Select .Standing Committee on Finance and Government Services

European Agency for Development in Special Needs Education. (۲۰۰۳). Special Education Across Europe in: Trends in Provision in ۱۸ European Countries. (۲۰۰۳).Available at: www. European-agency.Org

European Agency for Development in Special Needs Education. Early Childhood Intervention: Analysis of Situations in Europe, Key Aspects and Recommendations. (٢٠٠٥). Available at: www.European – agency.org

European Agency for Development in Special Needs Education. Special Education Across Europe in ٢٠٠٣: Trends in Provision in ١٨ European Countries. (٢٠٠٣). Available at: www.European – agency.Org

General Teaching Council for England (٢٠٠٦). Teacher Qualifications. Available at: .www.gtce.org. uk, Accessed: ١١.٢٥.٢٠٠٦

Hallahan, D. P., Kaufman, J. M. (١٩٨٨). Exceptional Children. Introduction to

.special Education, New jersey, Prentice – hall international inc

Hunt, N.; Marshall, K. (٢٠٠٢). Exceptional Children and Youth. ٣ rd ed., New York, Houghton Mifflin Company



Jonen, G; Ekhardt, T. (٢٠٠٦) The Education System in the Federal Republic of Germany .in ٢٠٠٤: Special Education Support

Jonen, Gerdi; Eckhardt, Thomas (٢٠٠٦). The Education System in the Federal Republic .of Germany in ٢٠٠٤: Special Education Support

Kirk, P. J.; Ward, M. E. (١٩٨٨). Exceptional Children Facilities Planner: Sample plans, accessibility guidelines, available at: http://www.dpi.State.nc.us/clearinghouse .Hocessed:١٠.//.٢٠٠٦

Illinoins State Board of Education. (٢٠٠٥). Annual State Report on Special Education Performance. Available at:www.Ed.Govl about/report annual/osep/index.html. Accessed: ١٠.٨.٢٠٠٦

Maylor, N (Ontario Ministry of Education). (٢٠٠٤). The Ontario Special Education .Funding Model. Available at: www.ed.gov.on. Ca.Accessed: ٩.٢٥.٢٠٠٦

Stiller, E(٢٠٠٥). Teacher's Professional Profile in ICT for Education in Germany. .٢٠٠٥.UTECHER

The Child and Adolescent Health Measurement Initiative (CAHMI) and Foundation for Accountability (FACCT). (٢٠٠٤). The Children with Special Health Care Needs (CSHCN) .Screner.. Available at: www.Facct.Org/cahmi. Html Accessed: ١٢.٠٢.٢٠٠٦

The Ontario Curriculum unit planner (Ministry of Education). (٢٠٠٢).Special Education .Companion

.Unesco. (١٩٩٥). Reviw of the Present situation in Special Needs Education

Wilson Ruth. (٢٠٠٣). Special Educational Needs in the Early Years. New York: Routldege

Yamaguchi, K. (٢٠٠٥). Development of Special Needs Education in Japan and Some .Current Problems. Inclusive and supportive education congress. Glasgow, Scotland

Zinga, D, Bennett, S. and Good. D. (٢٠٠٥). Policy and Practice: Acguired Brain Injury in Canadian Educational Systems. Canadion Journal of Education Administration and

.Policy. No. ۴۳

National Center for Hearing Assessment and Management (NCHAM). (۲۰۰۶). Early Intervention. Available at: WWW.Infant hearing.Org/ early intervention/ index. Html .Accessed: ۰۸.۲۴

Naylor, Nancy (Ontario Ministry of Education). (۲۰۰۴). The Ontario Special Education .Funding Model. Available at:www.ed.gov.on. Ca, Accessed: ۹.۲۵. ۲۰۰۶

North Carolina (NC) Health Choice. Information for Children with Special Health care Needs and their Families. (۲۰۰۵). Available at:www. Dhhs. State. ne.us/dma/CHIP/ sn-.booklet. Pdf Accessed: ۱۲. ۰۲. ۲۰۰۶

Paige, R; Jones, C Todd; P, Robert A. (۲۰۰۲). New Era Revitalizing Special Education for Children and their families. President's Commission on Excellence in special Education. .Washington Dc

Peters, C. P. (۲۰۰۵). Children with Special Health Care Needs: Minding the Gaps. .Available at: www.nhpf.Org Accessed: ۱۲. ۰۲. ۲۰۰۶

ص: ۲۰۱

بررســی تطبیقی خــدمات آموزش و پرورش اســتثنایی در کشورهای آمریکا، چین، هند و ایران / ســمیرا شــیرمحمدی، رؤیا کلیشادی

بررسی تطبیقی خدمات آموزش و پرورش استثنایی در کشورهای آمریکا، چین، هند و ایران(۱)

سمیرا شیرمحمدی(۲)، رؤیا کلیشادی(۳)

چکیده

آموزش و پرورش مورد نیاز کودکان استثنایی با آنچه اکثریت کودکان و دانش آموزان به آن احتیاج دارند بسیار متفاوت می باشد. هدف از پژوهش حاضر بررسی تطبیقی نظام آموزش و پرورش استثنایی در کشورهای آمریکا، چین، هند و ایران است که از میان ابعاد مختلف نظام آموزش و پرورش استثنایی به صورت هدفمند خدمات ارائه شده به کودکان استثنایی بررسی شده است. روش پژوهش توصیفی مقایسه ای است. ابزارهای گرداوری اطلاعات شامل کتب، پایان نامه ها، مقالات معتبر علمی در داخل و خارج از کشور می باشد. نتایج حاصل از پژوهش نشان می دهد که هر چهار کشور به آموزش کودکان استثنایی اهمیت می دهند و از اهداف مشترک آن ها آموزش متناسب با نیاز های کودکان استثنایی و آماده کردن آن ها برای بزرگسالی و اداره زندگی است. همچنین حق آموزش رایگان و حمایت و توانبخشی این کودکان از قوانین مشترک این کشور ها می باشد. اما خدمات ارائه شده و کاربرد فناوری های پیشرفته در ایران به نسبت کشورهای مورد مطالعه کمتر است.

کلمه استثنایی واژه ای جامع و کلی است که به معنای دقیق کلمه شامل همه انسان ها می شود زیرا خلقت انسان از دیدگاه الهی، خلقتی ویژه و استثنایی است، اما از نظر آموزشی، امروزه واژه استثنایی به کودکانی اطلاق

۱- . کنفرانس بین المللی روان شناسی، علوم تربیتی و رفتاری، تهران، ۳۰ تیرماه ۱۳۹۷

۲- . دانشجو کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه شهید رجایی اصفهان، ایمیل: samirashirmohamadi۹۵@gmail.com

۳- . دانشجو کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه شهید رجایی اصفهان، ایمیل: royakelishadi۲۵ @ gmail.com

می شود که از جهات مختلف ذهنی، جسمی، عاطفی و اجتماعی تفاوت قابل ملاحظه ای با دیگر کودکان همسال خود دارند به نحوی که به لحاظ همین تفاوت های محسوس قادر نیستند از برنامه های درسی عادی که اصولاً بر پایه ویژگی ها و توانایی های مشترک اکثر کودکان در سنین مختلف تنظیم شده است، به طور شایسته و بایسته بهره مند شوند.

مقدار و نوع آموزش و پرورش ویژه ای که کودک استثنایی بدان نیازمند هستند بستگی به عوامل متعددی از جمله درجه، میزان و چگونگی تفاوتی است که کودک با دیگر کودکان همسال خود در توانایی ها و استعدادها و رشد طبیعی دارد. هر چه میزان تفاوت و اختلاف در رشد و توانایی ها بیشتر باشد نیاز به آموزش و پرورش استثنایی بیشتر خواهد بود. عدم تعادل و هماهنگی بین جنبه های مختلف رشد کودک و همچنین ویژگی ذهنی یا جسمی کودک که جنبه های مختلف کارایی و بروز استعداد های وی را تحت تأثیر قرار می دهد، از عوامل بسیار مهم در تعیین چگونگی برنامه های آموزش و پرورش استثنایی است. (ساموپل ای کرک، ۱۳۸۲)

در چند دهه گذشته آموزش ویژه دستخوش تغییرات چشمگیری شده است، گسترش برنامه های آموزشی آن قدر سریع بوده است که متخصصان اندکی توانسته اند خود را با آن همگام کنند. ناهمگنی در حوزه آموزش ویژه که به علت وجود گروه های مختلف استثنایی است و وجود رشته های تخصصی مختلف که به کودکان استثنایی خدمات ارائه می دهند باعث پیچیده تر شدن این حوزه مهم شده اند (یزدان پور، ۱۳۸۹).

بر اساس آمار یونسکو (۲۰۰۹) مشخص شد که ۶۵۰ میلیون نفر در جهان با ناتوانایی ها در جامعه زندگی می کردند و مشارکت داشتند. از ۵۷میلیون، کودک دوره ابتدایی که نمی توانند به مدرسه بروند، یک سوم آنها بچه های ناتوان هستند. تخمین زدند که ۲۰٪ از مردم فقیر جهان کسانی هستند با ناتوانایی ها و بیشتر از ۹۰٪ از بچه های با ناتوانایی در کشورهای در حال توسعه در مدارس حضور ندارند، حدود ۳۰٪ کودکان خیابانی دارای ناتوانی در جهان زندگی می کنند (طاهری، ۱۳۹۱).

عنایت کامل به کودکان یک جامعه، از مهم ترین مسائل و از بهترین سرمایه گذاری ها برای آینده آن جامعه محسوب می شود. هم اکنون مطالعات و فعالیت های گسترده ای درباره کودکان و نوجوانان به ویژه کودکان استثنایی انجام

می شود. مسئله آموزش صحیح کودکان استثنایی مهم ترین کلید یادگیری پایدار در این گروه و تنها راه چاره معضل افت تحصیلی و پیشگیری از اتلاف نیروی انسانی است و این در گرو آموزشگاه ها و مدیران و معلمانی است که با این گروه از کودکان کار می کنند.

پژوهش در زمینه آموزش و پرورش بدون داشتن بخش مطالعات تطبیقی کامل نمی شود. علم آموزش و پرورش تطبیقی، علی رغم جوانی آن، روز به روز در ایران و جهان مورد توجه دانشجویان، پژوهشگران قرار گرفته است. امروزه بیشتر پژوهش های مهم دارای بخش مطالعات تطبیقی است. احتمالاً، یکی از دلایل عمده آن گسترش فناوری اطلاعات و ارتباطات و توسعه ایده های جهانی شدن و بین المللی شدن باشد. (لیاقت دار و همکاران، ۱۳۹۶)

مطالعات تطبیقی به ما کمک می کند تا دریابیم دیگران در راه ساختن نظام های نوین آموزشی خود چه اقداماتی را به عمل آورده اند و چه تدابیری را در جهت اصلاحات آموزشی خویش اتخاذ کرده اند، استفاده از تجارب دیگر کشورها در زمینه آموزش و پرورش استثنایی در اکثر کشورها گسترش یافته است. در پژوهش حاضر به بررسی تطبیقی نظام آموزش و پرورش استثنایی در کشورهای آمریکا، چین، هند و ایران پرداخته شده است که از میان ابعاد مختلف نظام آموزش و پرورش استثنایی به صورت هدفمند خدمات ارائه شده به کودکان استثنایی بررسی شده است.

آموزش ویژه در ایالات متحده

ایالات متحده از سال ۱۹۷۵ و آغاز قانون تعلیم و تربیت برای همه کودکان معلول، آموزش های رایگان و مناسب را برای همه دانش آموزان دارای ناتوانایی تضمین کرده است. تحت این قانون، ۱۳ طبقه شناخته شده وجود دارد که شامل: اوتیسم، تأخیر رشد، اختلال بینایی، اختلال شنوایی، اختلالات احساسی، آسیب مغزی، اختلالات زبان و گفتار، نابینا ناشنوا، معلولیت چندگانه، معلولیت فیزیکی، عقب ماندگی ذهنی، اختلال در سلامت و ناتوانی یادگیری خاص هستند. از این دسته بندی، بیشترین درصد دانش آموزان دارای معلولیت های یادگیری هستند (کریتزر، ۲۰۱۴).

یک فرایند بسیار یکنواخت وجود دارد که دانش آموزان دارای ناتوانایی در ایالات

متحده به عنوان واجد شرایط برای خدمات آموزشی ویژه شناسایی می شوند. یک فرم ارزیابی برای دریافت اجازه والدین برای ارزیابی از فرزندش به خانه ارسال می شود. هنگامی که والدین فرم را امضا می کنند و اجازه می دهند، ۶۰ روز طول می کشد تا در مدرسه همه آزمایش ها انجام شود و جلسات مربوط به نتایج را داشته باشند. پس از تکمیل آزمون، یک جلسه آموزشی انفرادی (IEP) برگزار می شود.

در جلسه IEP، نتایج آزمون به اعضای تیم (IEP) ارائه می شود. این تیم متشکل از مدیر، روانشناس مدرسه، معلم آموزش ویژه، والدین کودک، پرستار مدرسه و دیگر پرسنل در صورت لزوم (مانند مشاور یا رفتار درمانگر اگر کودک دارای مسائل جدی رشته ای باشد یا یک متخصص زبان و گفتار (LAS) اگر فرزند دارای مفاهیم یا مشکلات پردازش زبان باشد) است. گزارش های ارزیابی روانشناس مدرسه، معلم آموزش ویژه، پرستار مدرسه و LAS) در صورت لزوم) ارائه خواهد شد. اولین چیزی که تعیین می شود این است که آیا کودک دارای معلولیت و واجد شرایط برای خدمات آموزشی خاص است. اگر کودک تشخیص داده شود، یک IEP برای آن نوشته خواهد شد. IEP متشکل از چند بخش است: اهداف، خدمات ارائه شده، خدمات مربوطه در صورت لزوم، اقامت و/ یا تغییرات، فناوری کمک، حمل و نقل، سال تحصیلی و گذراندن دوره (اگر کودک ۱۶ سال و بالاتر باشد).

خدماتی که در نتیجه IEP ارائه می شوند بسیار گسترده هستند. اهداف تحصیلی و یا عملیاتی برای دانش آموزان توسعه یافته است، آنها را از سطح فعلی عملکرد خود به حداقل رشد یک ساله در آن منطقه می برد. دانش آموز در محدوده محدود کننده خود (LRE) قرار می گیرد، به همان اندازه که ممکن است در همان زمان با همسالان خود همگام باشد، در حالی که قادر به دریافت آموزش مناسب نیستند. برای برخی از دانش آموزان LRE، کلاس های آموزشی عمومی با پشتیبانی معلم آموزش عالی است. برای دانشجویان دیگر که به میزان قابل توجهی از سطح تحصیلی سطح بالاتری برخوردارند، LRE ممکن است یک کلاس آموزشی ویژه در محل مدارس دولتی باشد. برای دیگر دانشجویان دیگر، LRE ممکن است یک مکان مخلوط باشد که در آن کودک تنها یک ساعت یا دو بار در یک کلاس عمومی تحصیلی صرف می کند، اما به اتاق منابع برای خدمات جانبی در زمینه های مورد نیاز می رود.

این کودک همچنین ممکن است نیاز به خدمات مرتبط به منظور پیشرفت

تحصیلی و/ یا اجتماعی داشته باشد. این خدمات عبارتند از مشاوره، آموزش فیزیکی انطباق) برای کسانی که مسائل موتور و یا موتورهای ناخوشایند، گفتار، کار درمانی، بینایی و/ یا خدمات شنوایی. مهم نیست که کودکتان معلولیت دارد، او حق تحصیل دارد که برای پیشبرد پیشرفت مناسب است.

وسایل کمکی چیزی است که به کودک ارائه می شود اما نتایج آزمون را تضعیف نمی کند. به عنوان مثال، کودکان با مشکلات بینایی می توانند تست هایی را در چاپ بزرگ تر ارائه دهند. گاهی اوقات، با این حال، مناسب نیست که فقط تطبیق (هم سازی، تطابق) تست را ارائه دهیم. بعضی از کودکان نیاز به اصلاحات (تغییرات) دارند. مثلاً تست سطح ۵ با استفاده از تست درجه ۳ انجام می شود.

بعضی از دانش آموزان نیاز به تکنولوژی مناسب برای پیشرفت تحصیلی دارند و این نیز به یک IEP کودک نوشته شده است. یک نمونه واضح از تکنیک های کمک رسانی می تواند یک خواننده بریل برای یک کودک با اختلال بینایی باشد. با این حال، ممکن است چیزی ساده به عنوان یک هویل پنجه (پولووی، ۲۰۰۸)، یک دستگاه قرار داده و در یک مداد برای کمک به کودکان با مسائل حرکتی ظریف خوب است.

منطق دیگری که در جلسات IEP مطرح شده مربوط به حمل و نقل است. هنگامی که یک خدمات آموزشی ویژه ضروری است اما در مدرسه محله کودکی در دسترس نباشد، این ناحیه حمل و نقل را برای کودک به مدرسه ای با این خدمات ارائه می دهد. گاهی اوقات یک کودک در مدرسه محله خود برداشته می شود، به مدرسه دیگری منتقل می شود و سپس در پایان روز به مدرسه محله می رود. سایر موارد، در صورت لزوم و معمولاً ـ هنگامی که یک کودک دارای معلولیت بیشتر درگیر است، یک کودک از خانه خود به مدرسه دیگر منتقل می شود و در پایان روز به خانه باز می گردد.

بعضی از کودکان واجد شرایط برای سال تحصیلی گسترده هستند. هنگامی که به نظر می رسد که فرزند در تمام تابستان دارد از مدرسه بیرون می آید، ممکن است به دلیل مشکلات حافظه، موجب کاهش مهارت ها شود، آنها ممکن است بخشی از ماه های تابستان خود را به خدمات IEP خود داشته باشند. در ایالات متحده، برای یک کودک مبتلا به ناتوانی در یادگیری برای دریافت نیمی از روز برای حدود شش هفته تابستان، معمول است.

سرانجام، برای یک کودک ۱۶ ساله و یا بالاتر، انتقال باید مورد توجه قرار گیرد. اهداف برای کودک طراحی شده است تا آنها را برای تحصیل یا در برخی موارد کالج آماده کند. آنها ممکن است مهارت های کار و یا در صورت لزوم، مهارت های زندگی مستقل را یاد بگیرند.

IEP دانش آموزش برای یک سال باقی می ماند. حداقل یک بار در سال، IEP مورد بررسی قرار می گیرد تا تعیین کند آیا باید تغییرات در برنامه آموزشی کودک انجام شود. والدین چندین بار در طول سال تحصیلی (در هر دوره ارزیابی) گزارش پیشرفت داده و جزئیات نحوه پیشرفت دانش آموزان در اهداف آموزشی خاص خود را مشخص می کنند.

هر سه سال یک بار باید دانش آموز مجدداً ارزیابی شود تا معلوم شود آیا او هنوز واجد شرایط خدمات تحصیلی ویژه است یا خیر. روانشناس مدرسه و حرفه ای آموزش ویژه همان آزمایش را دوباره انجام می دهد. با این وجود، تیم IEP پس از سال دوم می تواند تصمیمی بگیرد که واجد شرایط بودن فرزند تغییری نخواهد کرد و بازنشستگی لازم نیست.

فرآیند آموزش ویژه ای برای مبارزه با دانش آموزان در ایالات متحده می تواند یک تمرین تند و تیز باشد که با توجه به قوانین و مقررات موجود، کارهای زیادی انجام می دهد. با این وجود، در رابطه با خدمات ارائه شده، هماهنگی در سراسر کشور تضمین شده است. هماهنگی قابل توجهی وجود دارد که آموزش ویژه در ایالات متحده انجام می شود. این به دلیل قوانین بسیار قانونی در زمینه آموزش ویژه در ایالات متحده و قانون بهبود آموزش افراد معلول در سال ۲۰۰۴ است (کریتزر، ۲۰۱۴). خدمات بسیار شبیه جایی است که در مدرسه شرکت می کنند، اینکه آیا مدرسه شهری یا روستایی، به طور عمده طبقه متوسط یا به طور عمده فقیر است.

آموزش ویژه در چین

آموزش ویژه در چین کاملاً مشابه آنچه در ایالات متحده به نظر می رسد است. با توجه به آموزش ویژه قبل از اجرای قانون آموزش کودکان برای معلولان در سال ۱۹۷۵ تنها چیزی که در مورد سیستم آنها وجود دارد عدم انسجام است، از مدرسه به مدرسه، شهر به شهر و استان به استان (کریتزر، ۲۰۱۴).

آگاهی افراد در مورد آموزش ویژه در چین به پایه و اساس جمهوری خلق چین

در سال ۱۹۴۹ به عنوان آغاز خدمات ویژه در آن کشور برمی گردد.

در آن زمان، مدارس برای کور و ناشنوایی تأسیس شد) وورل جی، ۲۰۰۹ با این حال تا سال ۱۹۸۰، آموزش معلمان برای مربیان ویژه آغاز نشد و تا سال های ۱۹۹۰، زمانی که مؤسسات آموزش معلمان نیاز به ارائه دوره های آموزشی ویژه داشتند. پیش از این، کودکان مبتلاـ به عقب ماندگی ذهنی و کودکان دارای معلولیت های حرکتی به دلیل کمبود پرسنل و منابع به طور عمده از مدرسه حذف شدند و کودکان دارای معلولیت های دیگر یعنی (معلولیت یاد شده، اوتیسم) حتی به عنوان داشتن معلولیت شناخته نشدند (دنگ ام، ۲۰۰۸). تا سال ۱۹۸۷، تنها ۵۵ درصد از دانش آموزان دارای معلولیت در مقایسه با نرخ ثبت نام ملی ۹۷ □ در مدرسه بودند (مک کیب، ۲۰۰۳).

برخی از قوانین مهم وجود دارد که بر تکامل آموزش های ویژه در چین تأثیر گذاشته است. در سال ۱۹۸۲، قانون اساسی تازه تجدید نظر شده چین، مسئولیت این کشور را اعلام کرد: آموزش افراد معلول، اولین قانونی برای ارائه آموزش ویژه در چین است. با این حال، پایه شرکت تا زمانی که کنگره ملی مردم تصویب قانون ۱۹۸۶ اجباری آموزش و پرورش جمهوری خلق چین نیافت مجاز است که تمام کودکان به ۹ سال تحصیلات عمومی آزاد - شش سال از تحصیلات ابتدایی و سه ساله آموزش متوسطه برخوردار شوند. مدارس ویژه برای کودکان مبتلا به اختلالات بینایی، شنوایی و روانی سازمان دهی شد. در سال ۱۹۹۰، قانون محافظت از معلولین (۱۹۹۰) تصویب شد و تأکید کرد که خانواده ها، واحدهای کار و سازمان های اجتماعی باید مسئولیت مراقبت از افراد معلول را به اشتراک بگذارند. در سال ۱۹۹۴، این قانون توسط دستورالعمل آموزش برای افراد معلول تقویت شد که نیاز به یک سیستم گواهی صلاحیت برای معلم آموزش ویژه است. علاوه بر این، قانون معلمان ۱۹۹۳ جمهوری خلق چین و قانون آموزش و پرورش جمهوری خلق چین هر دو خواستار ارائه تعهدات آموزشی برای افراد معلول بودند.

در نتیجه قوانین قبلاً ذکر شده و تأثیر آشکار غربی در طول زمان، چهره آموزش ویژه در چین امروز بسیار متفاوت است. چین تلاش می کند تا در زمینه آموزش کودکان دارای معلولیت بیشتر کار کند. چین طبق قانون، شش طبقه معلولیت را تشخیص می دهد: بصری، شنوایی، فکری، فیزیکی، روان پزشکی و اختلالات متعدد. به طرز شگفت انگیزی، میزان شیوع افراد معلول در چین کمتر از سایر

کشورهـا اسـت. بـا ایـن حـال، ایـن تفـاوت ممکـن اسـت به دلیـل این واقعیت باشـد که چین تمـام دسـته هـای معلـولیت را که کشورهـای دیگر انجام می دهنـد ماننـد ناتوانی های یادگیری را به رسـمیت نشـناسد. علاوه بر این، چین یک فرهنگ مبتنی بر کشاورزی است و اکثریت مردم در مناطق روسـتایی زندگی می کنند. کار فیزیکی کار اصلی در این مناطق روستایی است که مردم می تواننـد به صورت مولـد کـار کننـد حتی اگر آنهـا نمی تواننـد بخواننـد و یـا بنویسـند. بنابراین بسـیاری از افراد دارای معلولیت (مثلاً اوتیسم، ناتوانی یادگیری و عقب مانـدگی ذهنی) ممکن است حتی در مـدرسه در مناطق روسـتایی و دور افتاده حضور نداشته باشند (وورل جی، ۲۰۰۹).

از آنجایی که اکثر جمعیت چین در مناطق روستایی زندگی می کنند، هزینه تأسیس مدارس ویژه برای اکثر کودکان معلول در این مناطق بسـیار گران است. تحت تأثیر روند ورود به کشورهای غربی، جنبش "یادگیری در کلاس درس منظم" (LRC) در اوایل دهه ۱۹۹۰ محبوبیت پیدا کرد (ال سورس، ۲۰۰۷). استفاده از این تنظیم برای خدمت به دانش آموزان دارای معلولیت، به طور نجومی رشـد کرده است. در سال ۱۹۹۰، ۱۰۵۰۰۰ دانش آموز معلول در مـدارس و حـدود ۱۸ □ از آنهـا در کلاس های آموزشـی عمومی قرار گرفتند. در سال ۲۰۰۳، برنامه های LRC تقریباً به ۶۷ □ از تمـام دانش آموزانی که دارای معلولیت در مدارس عادی بودند، خدمت می کردند (دنگ ام، ۲۰۰۸).

کودکـان دارای معلولیت در کلاس هـای آموزش عمومی چینی پـذیرفته می شونـد؛ بـا این حـال، خـدمات در بهـترین حـالت متنـاقض اسـت. حـق الزحمه برای قرار دادن LRC شامـل کسانی است که می تواننـد با تحصـیل و زنـدگی در مـدارس دولتی سازگار باشند. در حال حاضر، سه دسته از معلولیت در محیط آموزش معمول وجود دارد: آسیب دیدگی، اختلالات شنوایی و عقب ماندگی ذهنی. دستاورد قابل توجهی که توسط برنامه های LRC چین ایجاد شده است، افزایش چشمگیر ثبت نام تعداد کودکان دارای معلولیت است.

با این حال چین چندین مانع عمده برای غلبه کردن دارد. اول، واقعیت بزرگ بودن اندازه کلاس است. به طور معمول، کلاس هـا بین ۴۰ تـا ۷۵ دانش آمـوز دارنـد بنـابراین درست کردن آن برای آمـوزش فردی دانش آموزانی که نیازمنـد هسـتند بسـیار دشوار است. علاوه بر این، آموزش معلمان نیز مشکل ساز است. بسیاری از معلمان

مـدارس عادی هر گز در آموزش ویژه آموزش نـداده اند) وورل جی، ۲۰۰۹). دانش آموزانی که دارای معلولیت هسـتند اغلب در کلاس درس نادیده گرفته می شوند و ممکن است دسـتورالعمل های مناسب دریافت نکنند زیرا معلمان نه زمان کافی و نه دانش کافی برای کمک به آنها دارند (پنگ وای، ۲۰۰۶).

آموزش ویژه چین بـا چالش های متعـددی در اوایل قرن بیست و یکم مواجه است. به عنوان نمونه مـدل آموزش کامل کلاس در کلاس های چینی غالباً حکم فرما است. این مـدل در تـدریس اطلاعات موجود در کتاب های درسـی به دانش آموزان در کلاس های پرجمعیت مؤثر بود. اعتقاد بر این بود که این نوع آموزش، بهتر دانش آموزان را در رقابت سخت برای ارتقاء رتبه و محدودیت ورودی کالج آماده می کند با این حال چالش باقی مانده برای راه هایی است که در آن تنوع یادگیری تحت این یکنواختی تـدریس مـورد تـوجه قرار گیرد و برای تمرین دادن آمـوزش هـای فردی به دانش آمـوزان معلول است (دنـگ ام، ۲۰۰۸). با توجه به دانش آموزان با نیازهای استثنایی، کمبود آموزش و پاسخگویی به آنها وجود دارد.

دسـتاورد دانش آموزان معلول در مورد ارزیـابی برنامه های رسـمی، همان طور که در ایالات متحـده است، مورد نیاز نیست و هیچ روش ارزیابی خاصی توسعه نیافته است. در برخی از مدارس "یادگیری در کلاس های منظم"، دانش آموزانی که دارای معلولیت هستند علیرغم اینکه نام آنها در لیست ثبت نام است، به تنهایی نشسته اند یا جدا از فعالیت های کلاس درس هستند و یا حتی در خانه باقی مانده اند. متأسفانه این شیوه معمول "روان در کلاس درس معمولی" نامیده می شود (دنگ ام، ۲۰۰۰).

مشـکلات مربـوط به روش هـای شـناسایی و تشـخیص کودکـان دارای معلـولیت وجـود دارد. کمبـود تکنولـوژی تشخیصـی و متخصـصان با تجربه وجود دارد. بسیاری از ابزارهایی که استفاده می شود، ترجمه های نادرست ابزارهای غالباً داده شده غربی مانند مقیاس اطلاعاتی Binet Stanford IV یا Draw A Person Test هسـتند که معمولاً برای تعیین اینکه آیا یک کـودک عقـب مانـده ذهنی دارد، اداره می شـود و هیـچ تـوجهی به رفتـار سازگـار نیست (دنـگ ام، ۲۰۰۰). در واقـع، کمبود روانشـناسان مـدرسه در چیـن وجـود دارد کسـانی که به طـور خـاص برای ارائه این ابزار آمـوزش داده می شونـد (وورل جی، ۲۰۰۹).

معلمان به خصوص در سیستم چین چالش برانگیز هستند. در ایالات متحده،

احتمـال بیشتری وجود دارد که معلمـان آموزش ویژه از طریق برنـامه های دیپلم / دوره تحصـیلی یا سیسـتم آموزش مـداوم در روش سیسـتماتیک و بـا دقت طراحی شـده تر از چین آمـوزش ببیننـد (دنـگ ام، ۲۰۰۸). علاوه بر این وظیفه اجرای خـدمات آموزشی ویژه در چین ناخوشایند است. حتی در ایالات متحده، با داشتن حدود نصف کلاس های چینی طبقاتی و با یک معلم خصوصـی یا یک معلم دیگر که در کلاس های فراگیر کمک می کند، اجرای صـریح و کامل برنامه درسی هنوز یک چالش است. به نظر می رسد معلمان حجم آموزشـی و مدیریتی بسیار سنگین تر از همتایان خود در ایالات متحده دارند زیرا کارکنان حرفه ای یـا معلمـان شاغـل نیسـتند، بنابراین اجرای دسـتورالعمل های فردی بیشتر می شود (ال سورس، ۲۰۰۷) علاوه بر این با توجه به سیستم رقابتی بالا توسط بازرس، مربیان در چین اغلب با فشار برای ارتقاء بالاتر به کالج ها مواجه هستند، در حالی که همزمـان نیازهـای دانش آموزان معلول را برآورده می کننـد. در این محیـط رقـابتی، معلمان ممکن است زمان، انرژی یا دانش حرفه ای کافی برای کمک به دانش آموزان با نیازهای ویژه در کلاس های خود نداشته باشند (دنگ ام، ۲۰۰۱).

یکی دیگر از عوامل چالش برانگیز حمل و نقل است. حمل و نقل علاوه بر محـدودیت های مالی، عامل تأثیرگذار بوده است. حمل و نقل نامناسب به این معنی است که برای یک کودک دارای معلولیت برای شرکت در یک مدرسه عمومی محلی بسیار منـاسب تر از حضور در مـدارس ویژه در مرکز است، حتی اگر قرار دادن در مـدرسه ویژه منـاسب تر خواهـد بود (مک کیب، ۲۰۰۳).

در نهـایت، چین فاقـد آموزش معلم برای آموزش ویژه است. حتی زمـانی که آموزش وجود دارد، اشاره شـده است که درک تئوری بسـیار ارزشـمند است که دانش آمـوز توانـایی تـدریس را دارد و تجربه تـدریس آمـوزش ویژه توسـط دانش آمـوزان آموزش عالی اغلب فقط حـدود چهار هفته طول می کشـد (ال سورس، ۲۰۰۷)، در مقایسه با یک ترم تمام در ایالات متحـده. گفته می شود که اکثر معلمـان چینی آموزش هـای ویژه ای را در اختیـار ندارنـد. در سال ۱۹۹۱ تخمین زده شـد که حتی اگر مؤسـسات آموزش معلم موجود بتوانند میزان فارغ التحصیلی خود را دو برابر کنند، بیش از ۱۰۰۰ سال برای آموزش معلمان به اندازه کافی برای پاسخگویی به نیازهای دانش آموزان دارای عقب ماندگی ذهنی لازم است (دنگ ام، ۲۰۰۰)

با تمام چالش های ذکر شده، آینده هنوز برای کودکان با نیازهای استثنایی در

چین روشن است. معلمان در روش های انعطاف پذیرتر آموزش می بینند، علاوه بر مدل آموزشی سخنرانی سنتی کلاس درس سنتی، یک مدل که ترکیبی از آموزش کامل کلاس، آموزش خارج از کلاس و یادگیری تعاونی را به طور گسترده ای مورد استفاده قرار می دهد و به شدت به همه معلمان شرکت کننده در برنامه های "یادگیری در کلاس های منظم" توصیه می شود (دنگ ام، ۲۰۰۰) علاوه بر این، حمایت از والدین در چین افزایش می یابد. در ایالات متحده، تلاش های حمایت والدین (از جمله دادرسی) عامل اصلی در ایجاد یک سیستم آموزش عمومی آزاد و مناسب بود، از جمله آموزش و پرورش در محیط های فراگیر برای کودکان معلول.

امروزه در چین، والدین شروع به درخواست خدمات مشابهی می کنند که والدین آنها در ایالات متحده بیش از ۲۵ سال پیش خواستار حق تحصیل مناسب برای فرزندانشان بودند (مک کیب، ۲۰۰۳). در نهایت، برنامه های آماده سازی معلمان آموزش عالی به سرعت در حال توسعه هستند.

آموزش ویژه در هند

هند بزرگ ترین دموکراسی در جهان با جمعیتی معادل ۱.۲۱ میلیارد است. سیستم آموزش و پرورش با توجه به جمعیت متنوعی که در اختیار دارد،

مراحل مختلفی از توسعه دارد و آخرین مرحله، حرکت به سمت گنجاندن است. تقریباً ۶۰ سال پیش، هند تعهد قانونی برای ارائه آموزش رایگان و اجباری برای همه تا سن ۱۴ سالگی ایجاد کرد. بسیاری از معلولیت ها به رسمیت شناخته شده است و اکنون قوانین مربوط به آموزش ویژه برای معلولین وجود دارد؛ به ویژه قانون افراد معلول در سال ۱۹۹۵(کریتزر، ۲۰۱۴) با این حال، مسائل زیادی وجود دارد که بر حوزه آموزش ویژه تأثیر می گذارد و اینکه پیشرفت در مدرسه های هند چگونه است.

در هند، اجرای قوانین آموزش و پرورش در میان ایالات مختلف ثابت نیست. چرا که دولت های ایالات این قوانین را به صورت متفاوتی تفسیر می کنند و آنها را به صورت متفاوت اجرا می کنند. به عنوان مثال، در یک انتهای طیف، دولت کرالا به عنوان مثال، در یک انتهای طیف، دولت کرالا عملاً هر کودک با تکمیل مدرسه ابتدایی به مدرسه متوسطه منتقل می شود و هر مدرسه دارای حداقل پنج کلاس درس و پنج معلم است و از سوی دیگر، ایالت بیحر وجود دارد که تنها ۵۰ درصد

کودکان به مـدرسه می رونـد. اکثر کودکانی که وارد مـدرسه می شونـد نمی تواننـد چرخه مـدارس ابتـدایی را تکمیل کننـد، بسـیاری از مـدارس کمبود کـار دارنـد و معلمـان تحت آموزش قرار گرفته انـد و برای انجـام نقش خود از حمایت های علمی کمتری برخوردارند (گاویندا، ۲۰۰۸).

از حدود ۲۰۰ میلیون کودک در سن مدرسه (سن ۶ تا ۱۴ سالگی)، حدود ۸۰ میلیون کودک در مدرسه حضور ندارند. معلوم نیست که آیا برخی از این کودکان در حال تحصـیل هسـتند و یا هیـچ کـدام از آنها آموزش ندارنـد. کودکانی در کشورهای دارای تحصـیلات پایین تر زندگی می کنند به احتمال زیاد هیچ گونه دسترسـی به آموزش و پرورش ندارند، به عنوان مدرسـه یا غیره (گیفارد لیندسـی، ۲۰۰۷) طبق داده های سرشـماری سال ۲۰۰۱، ۲ درصد کودکان در گروه سـنی ۶ تا ۱۴ ساله دارای نیازهای ویژه هستند. برآورد شده است که حدود ۳۸ درصد از این کودکان از مدرسه خارج می شوند.

قانون معلولان هند در سال ۱۹۹۵ معلولیت را به صورت: بصری، شنوایی، گفتار، حرکتی یا ذهنی طبقه بندی می کند. معلولیت های یادگیری (LD) قرار می گیرند، به این ترتیب «ذهنی» تحت دسـته LD با عقب مانـدگی ذهنی و بیماری روانی مرتبط می شود (گیفارد لیندسی، ۲۰۰۷).

بررسـی هـای انجام شـده توسط مرکز ملی ترویـج اسـتخدام برای افراد معلول (NCPEDP) نشـان داد که تنهـا 1.2 □ از افراد معلول در هند دارای تحصـیلات خاصـی هستند. در نظرسنجی در سطح مدرسه، NCPEDP متوجه شد که از ۸۹ مدرسه، ۳۴ نفر از آنها دانش آموز با معلولیت نداشتند و متأسفانه، ۱۸ مدرسه سیاستی علیه پذیرش کودکان معلول داشتند (ساخوا، ۲۰۰۴). حتی زمانی که یک کودک محروم قبلاً دسترسـی به کلاس اصـلی را داشته است چه اتفاقی در این زمان می افتد که می تواند هر چیزی را شامل شود، اگر کیفیت مـدرسه ضـعیف باشـد، نمی تواننـد به یک برنامه درسـی غیر انعطاف پـذیر دسترسـی پیدا کنند یا نادیده گرفته شود یا توسط یا همسالان مورد آزار قرار گیرد (گیفارد لیندسی، ۲۰۰۷).

آموزش و پرورش استثنایی در ایران

تـاریخچه برنـامه آموزش و پرورش اسـتثنایی در ایران به دهه اول قرن چهاردهم شمسـی مربوط می شود. در این دوران، اولین مدرسه ناشنوایان در تهران توسط

مرحوم جبار باغچه بان و نخستین مدرسه ویژه نابینایان در تبریز به وسیله یک کشیش آلمانی به نام کریستوفل تأسیس و به دنبال آن در چند شهر دیگر مدارس مشابهی از سوی افراد خیر و آگاه بنیاد نهاده شد. در این مورد می توان از تأسیس مدرسه شبانه روزی نابینایان در تهران در سال ۱۳۲۸ و چندین مدرسه استثنایی دیگر همچون ابابصیر، خزائلی و غیره نام برد. در سال ۱۳۴۷ دفتری به نام دفتر آموزش کودکان و دانش آموزان استثنایی در وزارت آموزش و پرورش ایجاد شد. در واقع مسئولیت این دفتر، شناخت و جایگزینی مطلوب و آموزش و پرورش کلیه کودکانی است که به علت تفاوت های قابل ملاحظه ذهنی، جسمی و عاطفی قادر به استفاده از برنامه های عادی آموزش و پرورش نیستند.

توجه وسیع و همه جانبه نظام جمهوری اسلامی به آموزش و پرورش و توان بخشی کودکان استثنایی سبب شد تا سازمان آموزش و پرورش استثنایی در سال ۱۳۷۹ با تصویب مجلس شورای اسلامی تأسیس شده و طی این مدت خدمات و فعالیت های مهمی را برای کودکان استثنایی به انجام برساند. این سازمان هم اکنون با تحت پوشش قرار دادن بیش از ۱۰۰ هزار دانش آموز استثنایی در هفت گروه به ارائه خدمات آموزشی، پرورشی و توان بخشی مشغول است:

دانش آموزان با نیازهای ویژه ذهنی، کم توان ذهنی

کودکان و دانش آموزان آسیب دیده شنوایی

کودکان و دانش آموزان آسیب دیده بینایی

کودکان و دانش آموزان دارای مشکلات ویژه یادگیری

کودکان و دانش آموزان دارای مشکلات رفتاری و هیجان

کودکان و دانش آموزان دارای مشکلات جسمی – حرکتی

کودکان و دانش آموزان دارای مشکلات با معلولیت های چندگانه (چند معلولیتی) (قاسمی، ۱۳۹۱).

اهداف سازمان آموزش و پرورش استثنایی در ایران به قرار زیر است:

۱ - طراحی سیستم آموزشی، پرورشی و توانبخشی به نحوی که ناتوانایی های ذهنی و جسمی کودکان و دانش آموزان استثنایی جبران گردد. به آن گونه که کودکان و دانش آموزان بتوانند پس از گذراندن مراحل تحصیلی خود موقعیت اجتماعی و اقتصادی مناسب شرایط خویش را به دست آورند.

۲ - تغییر و اصلاح مداوم آموزش و پرورش استثنایی با توجه به روش های نوین

آموزش و پرورش استثنایی در جهان و نیازهایی که آن گونه کودکان و دانش آموزان در ارتباط با شرایط خاص جامعه دارند.

۳ – آموزش و پرورش گروه های مختلف کودکان و دانش آموزان استثنایی با توجه به نیازهای خاص هر گروه در سطوح قبل از دبستان، ابتدایی، راهنمایی و متوسطه و با تأکید خاص بر آموزش حرفه ای و تلاش برای تحت پوشش قرار دادن کلیه این گونه کودکان و دانش آموزان.

۴ – کمک به پیشگیری از بروز ناتوانی های جسمی و ذهنی، قبل از تولد، هنگام تولد و بعد از تولد از طریق بالا بردن سطح آگاهی عمومی در زمینه عوامل بروز معلولیت ها و خصوصیات کودکان استثنایی (کاکوجویباری و همکاران، ۱۳۸۷).

نحوه تشخیص این کودکان در بدو ورود به مدرسه به این گونه است که بعد از تست شنوایی سنجی و بینایی سنجی عملکرد تحصیلی و تا حدودی هوش کودکان بررسی می شود. چنانچه گیرنده تست تشخیص دهد عملکرد فرد قابل قبول نیست، شخص را برای تست های تخصصی ارجاع می دهد. تست های تخصصی انواع مختلفی دارند و هرکدام حیطه ای را می سنجند. به عنوان مثال برای روان سنجی از تست های بندرگشتالت، رورشاخ، tat، cat و برای تست هوش از تست هوش وکسلر یا استنفورد بینه گرفته می شود. در نهایت متناسب با بهره هوشی و ناتوانایی هایشان به مدرسه ارجاع داده می شوند.

تست اولیه (بدو ورود به مدرسه) از تهران تعیین می شود و اداره هر استان افرادی که تخصص آن ها در حیطه روانشناسی و مشاوره است را برمی گزینند و نحوه برگزاری تست را برای آن ها آموزش می دهد. این تست ها خیلی دقیق نخواهد بود و اشتباهات احتمالی را در برخواهد شد.

اما تست تخصصی توسط مراکز مشاوره و روانشناس های ماهر طرف قرارداد آموزش و پرورش گرفته می شود و احتمال اشتباهات آن به نسبت کمتر خواهد بود.

در بعضی مواقع توانایی های هوشی و عملکرد کودکان به گونه ای هست که به طور قطع نمی توان آن ها را تشخیص داد. لذا به عنوان موقت به مدارس عادی یا استثنایی معرفی می شوند و چنانچه پس از یک سال جایگاهشان مناسب نبود، دوباره برای تست تخصصی ارجاع داده می شوند.

آموزش و پرورش کودکان استثنایی بر سه بعد مهم متمرکز است. فراگیر محیط آموزشی ارتباط بین معلم و فراگیر. که این هر سه بعد مانند ابعاد یک مثلث در

ارتباط متقابلند. موقع تمرکز بر ارتباط متقابل بین معلم و فراگیر مطالب بر محور آموزشی نظیر ایجاد انگیزه جهت رشد زبان و مهارت های اجتماعی سازمان می یابند و هنگام تمرکز بر محیط آموزشی زمینه برای تغییرات محیطی متفاوت نظیر کلاس ها و یا اتاق های مرجع برنامه های معلم سیار و... فراهم می شود (مرادی، ۱۳۹۶).

متأسفانه خدمات زیادی از طرف آموزش و پرورش ارائه نمی شود. حتی تعدادی از مدارس برای هزینه های اولیه با مشکل مواجه می شوند؛ به گونه ای که یکی از دغدغه های مدیران مدارس استثنایی جذب پول از طریق خیریه ها هست. ولی با این حال در مدارس خدماتی به صورت محدود ارائه می شود که در هر طیف از کودکان استثنایی متفاوت هست. به عنوان مثال در حیطه توانبخشی هر هفته متخصص گفتار درمان به مدارس آهسته گام فرستاده می شود و در مدارس با معلولیت های حسی حرکتی متخصصی در حیطه حرکت درمان گر مسئولیت ارائه خدمات را دارد.

در پیوستار جایابی برای دانش آموزان با نیازهای ویژه، گزینه های خدمات آموزشی در شش سطح مطرح می شود:

اولین و بالاترین سطح، حضور در کلاس عادی است که با کمترین محدودیت در محیط یادگیری همراه است و بیشترین تعداد دانش آموزان در آنجا می گیرند.

در سطح دوم، دانش آموزان در کلاس عادی حضور یافته و به معلم سیار نیاز دارند.

در سطح سوم، دانش آموزان بیشتر وقت خود را در کلاس عادی گذرانده و برای دریافت آموزش ویژه و خدمات تخصصی به اتاق مرجع هدایت می شوند.

در سطح چهارم به دانش آموزان در کلاس ویژه، ولی در مدرسۀ عادی، خدمات آموزشی ارائه می شود.

در سطح پنجم دانش آموزان در مدرسه ویژه یا استثنایی آموزش می بینند.

سطح ششم نیز مربوط به جایابی دانش آموزان در مراکز شبانه روزی است که بیشترین محدودیت در محیط یادگیری وجود دارد (به پژوه، ۱۳۹۳).

سیستم آموزش و پروش استثنایی بر این مبنا است که افراد را به طریقی آموزش بدهند که در آینده بتوانند با اندک کمک خارجی زندگی خودشان را اداره کنند. در این میان مسائل اقتصادی و اشتغال از اهمیت زیادی برخوردار است. به همین

خاطر در حوزه های مختلف استثنایی که طیف گسترده ای را شامل می شود اقدامات مختلفی صورت می گیرد. به عنوان مثال دانش آموزان آهسته گام پس از پایان دوره ابتدایی به جای متوسطه اول به دوره پیش حرفه ای می روند و در آنجا متناسب با جنسیت و توانایی هایشان کارهای مختلفی مثل پخت نان و شیرینی، تولید لباس، نجاری و کارهای کارگاهی را آموزش می بینند و اداره استثنایی هم در نمایشگاه های مختلف در سطح شهر غرفه فروش دارند و محصولات این دانش آموزان را به فروش می رسانند. خیلی از مدارس پیش حرفه ای و حرفه ای (متوسطه دوم) هم از این طریق کسب درامد می کنند.

نتیجه گیری

افرادی به عنوان کودکان استثنایی شناخته می شوند که به خدمات آموزشی ویژه و حمایت های گسترده نیاز دارند تا از کل استعداد های خود استفاده کنند. آن ها به خدمات نیاز دارند زیرا در مقوله های زیادی با یکدیگر تفاوت دارند. این کودکان نباید به هیچ وجه ممکن طرد بشوند این کودکان نیز می توانند در زمینه هایی متناسب با توانایی هایی که دارند برای جامعه مفید واقع شوند در زمینه های خاص آموزش ببینند خانواده و تیم آموزشی مدرسه با همکاری یکدیگر می توانند برنامه هایی را برای پیشرفت این کودکان تهیه کنند. و تمام امکاناتی که در یک جامعه برای کودکان عادی وجود دارد برای این کودکان نیز استفاده بشود. معلم و خانواده و تمام کسانی که با کودک سر و کار دارند باید به تفاوت های این کودکان در امر آموزش و تربیتی پرورشی دقت کنند و در امر آموزش افرادی صبور باشند. در ایالات متحده یک سیستم وجود دارد که دانش آموزانی که دارای معلولیت هستند شناسایی شده و خدمات خاص و مرتبط با آن را فراهم می کنند که نیاز به پیشرفت تحصیلی دارند. همچنین حمایت و خدمات برای این دانش آموزان شامل برنامه آموزش فردی، کمک به حفظ زندگی خانوادگی و اجتماعی این کودکان، تنوع و تراکم بیشتر حمایت و خدمات، برنامه انتقال برای ورود به محیط کار است. در چین و هند، معلمان با کلاس های بسیار بزرگ روبه رو می شوند و هیچ کدام از پرسنل پشتیبانی نمی کنند که به آنها کمک کنند، چه در کلاس آموزش عمومی و چه در یک کلاس آموزش ویژه. به این نتیجه می رسیم که کشورهای در حال توسعه چین و هند در مرحله ای هستند که آگاهی از نیازهای

افراد شروع می شود و چشم انداز آینده امیدوار کننده است. در واقع، انتظارات افراد معلول در این کشورها در حال بهبود است.

در ایران خدمات ارائه شده از طرف آموزش و پرورش طیف گسترده ای ندارد و از فناوری های پیشرفته به نسبت آمریکا استفاده نمی شود. در این کشور مشکلات مالی از عمده ترین مشکلات مدارس استثنایی به حساب می آید. با این وصف بین برنامه حمایت و خدمات آموزشی ایران و ایالات متحده در زمینه سیاست ها، اهداف و نوع خدمات هم شباهت و هم تفاوت وجود دارد و در جایی که سیاست ها با هم متفاوت بودند به دنبال آن اهداف و نوع خدمات هم باهم فرق می کردند. با این نظر می توان با توجه به شرایط فرهنگی ایران، در زمینه اقتباس برنامه های متفاوت ایالات متحده به منظور دست یابی به شرایط بهتر برای کودکان استثنایی اقدام کرد.

منابع

به پژوه، احمد، ۱۳۹۳، ماهنامه پیوند (وزارت آموزش و پرورش)، دانش آموزان با نیاز ویژه و آموزش فراگیر: نقش اولیا و معلمان (۴۲۰) ۱۴ ۷.

ساموییل ای کرک، جیمز جی گالاکر، ۱۳۸۲، آموزش و پرورش کودکان استثنایی، ترجمه مجتبی جوادیان، مشهد: انتشارات استان قدس رضوی

دیوید فیلیپس، میشل شوایسفورث، ۱۳۹۶، آموزش و پرورش تطبیقی و بین المللی، ترجمه لیاقت دار. م، سلطانی، ا. کلباسی. ا، محمدزاده. س، اصفهان: انتشارات دانشگاه اصفهان

قاسمی، معصومه، ۱۳۹۱، تلفیق کودکان استثنایی/اصول، مزایا و روش ها، فصلنامه تعلیم و تربیت استثنایی، ۱۱۱

طاهری، انیسه، ۱۳۹۱، بررسی تطبیقی سیر تحولات آموزش و پرورش استثنایی در کشورهای آلمان، سوئد، ایران، پایان نامه کارشناسی ارشد آموزش و پرورش تطبیقی، دانشگاه علامه طباطبایی.

کاکوجویباری ع. علی پور ا، حسن زاده س، واقعیت ها و چشم اندازهای نظام آموزش و پرورش ویژه: بررسی تطبیقی ایران با چند کشور توسعه یافته، فصلنامه پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، (۳) ۳۲۴ ۳۴۱

مرادی، ساجده، ۱۳۹۶، آموزش و پرورش استثنایی، اولین کنفرانس ملی روانشناسی و علوم، واحد شادگان.

یزدان پور، سمیه، ۱۳۸۹، بررسی تطبیقی سیاست ها، اهداف و تشکیلات آموزش و

پرورش استثنایی در کشورهای آمریکا، هند و ایران، پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.

Individuals with Disabilities Education Improvement Act of ۲۰۰۴, P. L. ۱۰۸-۱۴۶, Statute ۶۰۱ et seq. ۱۱۸ Stat. ۲۰۰۵; ۲۶۴۷. Retrieved November ۱۰, ۲۰۱۱

Worrell J, Taber M. Special education practices in China and the United States: What is .to come next? International Journal of Special Education. ۲۰۰۹; ۲۴(۳):۱۳۲-۱۴۲

Deng M, Harris K. Meeting the needs of students with disabilities in general education .classrooms in China. Teacher Education and Special Education. ۲۰۰۸; ۳۱(۳):۱۹۵-۲۰۷

Mc Cabe H. The beginnings of inclusion in the People's Republic of China. Research .and Practice for Persons with Severe Disabilities. ۲۰۰۳; ۲۸(۱):۱۶-۲

Ellsworth N, Zhang C. Progress and challenges in China's special education development: Observations, reflections, and recommendations. Remedial and Special .Education. ۲۰۰۷; ۲۸(۱):۵۸-۶۴

Pang Y, Richey D. The development of special education in China. International .Journal of Special Education. ۲۰۰۶; ۲۱(۱):۷۷-۸۵

Deng M, Manset G. Analysis of the "learning in regular classroom" movement in China. .Mental Retardation. ۲۰۰۰; ۳۸(۲):۱۲۴-۱۳۰

Deng M, Poon-McBrayer K, Farnsworth E. The development of special education in .China: A sociocultural review. Remedial and Special Education. ۲۰۰۱; ۲۲(۵):۲۸۸-۲۹۸

Persons with Disability Act of India; ۱۹۹۵. Retrieved November ۱۱, ۲۰۱۱. Available:.act۱۹۹۵.pdf-rehabilitation/images/disabilities-vpei.org/visionhttp://patientcare.l

Govinda R, Bandyopadhyay M. Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity (CREATE). Access to elementary education in India: Project .report. UK: Falmer; ۲۰۰۸

Giffard-Lindsay K. Consortium for Research on Educational Access, Transitions and

Equity (CREATE). Inclusive education in India: Interpretation, implementation, and

.issues. Project report. UK: Falmer; ۲۰۰۷

GOI, Ministry of Human Resource Development. Annual report ۲۰۰۶-۰۷. New Delhi; ۲۰۰۷

Sakhuja S. Education for All and Learning Disabilities in India, Society for the Study of

.peace and Conflict (SSPC), New Delhi; ۲۰۰۴

ص: ۲۱۹

آموزش و پرورش کودکان استثنایی در آمریکا

توضیح

حدود پنجاه سال قبل قانون آموزش کودکان دارای معلولیت در کنگره امریکا تصویب و به ایالت ها جهت اجرا ابلاغ گردید. بر اساس این قانون همه معلولان تا ۲۱ سالگی از آموزش رایگان برخوردار شدند. این آموزش اجباری است. این مقاله جنبه های مختلف این قانون و نیز آموزش استثنایی را در امریکا بررسی می کند.

در سال ۱۹۷۵ میلادی کنگره آمریکا قانون آموزش برای تمامی کودکان معلول را تصویب کرد. این قانون مدارس دولتی را موظف کرد خدمات آموزشی خاصی را برای تمامی کودکانی که از ناتوانایی های آموزشی، عاطفی و ناتوانایی های مربوط به رشد و ناتوانایی های فیزیکی رنج می برند تعریف و ارائه کنند. این قانون در ۱۹۹۰ میلادی اصلاح شد و از آن زمان تاکنون به عنوان قانون آموزش کودکان ناتوان و یا IDEA شناخته شده است.

طبق آمار سال ۱۹۹۷، بالغ بر ۴/۴ میلیون کودک مواجه با معلولیت های جسمانی و ذهنی در مراکز آموزش استثنایی آمریکا ثبت نام کردند. این در حالی است که از ۹۵ درصد از کودکان استثنایی در مدارس عمومی ثبت نام شد. این قانون ارائه آموزش دولتی رایگان و مناسب برای تمامی کودکان معلول بین سنین سه تا ۲۱ سال را الزامی می کند و برای ایالت ها بودجه ای در این خصوص در نظر می گیرد که مکمل قانون است. بودجه ها برای هر سیستم آموزشی و هر دانش آموزی که در یک برنامه آموزشی خاصی نام نویسی کرده باشد در نظر گرفته شده است تا جایی که سقف تعداد این دانش آموزان حداکثر تا ۱۲ درصد کل جمعیت دانش آموزی کشور را شامل شود و برای بیشتر از آن بودجه ای در نظر گرفته نشده است.

الزامات این قانون این قانون تضمین کننده و الزام کننده چندین دستورالعمل است که مجموعاً

ص: ۲۲۰

موجب رشد و پیشرفت در جامعه معلولین می گردد. چهار پیامد و الزام که توسط این قانون حتمیت پیدا می کند عبارت است از:

- هیچ کودکی از آموزش محروم نخواهد ماند.

- برنامه ها بر مبنای نیازهای افراد طراحی خواهند شد.

- کودکان در محیطی قرار خواهند گرفت که کمترین محدودیت برای آنها وجود داشته باشد به گونه ای که بتوانند به شکل مناسب نیازهای خود را برآورده کنند.

- والدین در تصمیم گیری های مربوط به تعیین سطح دانش آموزان خود مشارکت داشته باشند.

طبقه بندی دانش آموزان معلول

برای تکمیل گزارش مورد نیاز جهت دولت فدرال و پرداخت بودجه مورد نیاز، ایالت ها و مدارس مناطق مختلف موظف شدند دانش آموزانی را که نیازهای ویژه ای داشتند، طبقه بندی کنند. این طبقه بندی اگرچه در مناطق مختلف متفاوت بود، اما در کل طبق هفت شرط که در قانون ذکر شده بود انجام گرفت. آن هفت شرط عبارت بودند از: اختلال در صحبت کردن، ناتوانی در یادگیری، اختلال عاطفی، کندذهنی، اختلال در شنوایی، مشکل در بینایی و در نهایت ضایعات پزشکی یا ارتوپدی.

این طبقه بندی در تعیین سطح دانش آموزان و خدماتی که برای آنها در نظر گرفته می شد بسیار تعیین کننده بود. به طور مثال دانش آموزانی که در یادگیری ناتوان باشند به طور معمول در کلاس های معمولی جا داده می شوند و اغلب کلاس را برای یک دوره خاص ترک می کردند. در حالی که کودکانی که اختلال عاطفی دارند و یا کند ذهن باشند معمولاً در کلاس ها و یا مدارس جداگانه قرار می گیرند.

ارزیابی به وسیله یک تیم چند رشته ای صورت گرفته است. این تیم باید صداقت یک معلم و یا اطلاعات یک متخصص را در زمینه آن ناتوانی خاص، داشته باشد. پس از تفسیر داده ها و تشخیص کودک به عنوان معلول، تیم یک برنامه آموزشی فردی را طراحی می کند. این برنامه سطح فعلی عملکرد آموزشی دانش آموزان را در خود دارد و دربرگیرنده اهداف آموزشی کوتاه مدت و بلندمدت است. همچنین این برنامه رشد دانش آموز را می سنجد و نوع و مدت خدماتی که دانش آموز آن را دریافت

خواهـد کرد در خود دارد. این برنامه های آموزشـی فردی و میزان رشـد دانش آموز حداقل سالی یک بار مورد بازنگری قرار می گیرند تا در صورت لزوم اصلاحاتی در آن صورت گیرد.

این برنامه تـدابیر لازم را در خصوص مسـئولیت ها و حقوق والدین تصـریح می کند. رشد و توسـعه سـیاست آموزشـی نیاز به مشـارکت والـدین دارد و والـدین و سرپرسـتان کودک بایـد در صورت ایجاد هر نوع تغییر در شـیوه ارزیابی و یا تعیین سـطح آموزش کودکـان خود به صورت کتبی در جریـان امر قرار گیرنـد. اگر در خصوص تعیین سـطح یا شـیوه برنامه فردی کودک معلول،میان والـدین و مدرسه توافق حاصل نشود، در این صورت باید در یک جلسه بدون پیش داوری به حرف های همدیگر گوش فرا دهنـد. برای آمـاده شـدن جهت این مسئله والـدین بایـد به تمامی مـدارک و اطلاعات ارزیابی ثبت شـده موجود در مدرسه که متعلق به دانش آموز آنها است، دسترسی داشته باشند.

در سـطح ابتدایی بیشتر دانش آموزانی که نیاز به آموزش ویژه دارند، خدمات آموزشـی که برای آنها در نظر گرفته شده است را در همان کلاس های معمولی دریافت می کنند به این معنی که آنها به هنگام آموزش ویژه کلاس های عادی خود را ترک می کنند و به همراه گروه کوچکی متشکل از سایر دانش آموزان به کلاس های خاصی می روند و آموزش می بینند و پس از آن به کلاس های عادی خود بازمی گردند.

در ایالات متحده تلاش بر این است دانش آموزانی را که معلولیت شدید دارند تا حد ممکن در کلاس های معمولی جا دهند. به هر حال در این زمینه شاهد اقدام های مختلفی هستیم که مبتنی بر سیاست های هیئت رئیسه مدارس است.

دانش آموزانی را که نیاز به آموزش خاص دارند، به طور معمول برای یک ساعت زمانی مشخص از مدارس بیرون می برند و این دانش آموزان به طور عمـده در کلاس هـای معمولی حضور دارنـد و یـا آنکه در کلاس های آموزشـی مسـتقل خودشان حضور می یابنـد. در یک مـدرسه ابتـدایی، کودکانی را که ناتوانایی های شدیـد دارنـد به طور عمده در کلاس های معمولی آموزش می دهنـد، در حـالی که در یک مـدرسه دیگر چنین دانش آموزانی بخش عمـده وقتشان را در کلاس های جـداگانه سپری می کنند.

حضور دانش آموزانی که از ناتوانایی های شدید رنج می برند در کلاس های

عادی، منبع بسیاری از اختلاف نظرها و مشاجرات در مدارس بوده است. در مدرسه «پارک» مدیریت معتقد بود که حضور این کودکان در کلاس های معمولی مطلوب است، اما معلمانی که در این مدرسه مورد مصاحبه قرار گرفتند، معتقد بودند که این کار مؤثر و نتیجه بخش نبوده است. یکی از این معلمان تجربه خود را به این صورت نقل می کند:

در کلاس من ۲۸ دانش آموز حضور داشتند، من چه کار باید می کردم آیا برای سه یا چهار دانش آموز ناتوان، باید بقیه دانش آموزان قربانی می شدند. در این وضع هیچ برندهای وجود نداشت. والدین دانش آموزان مدرسه ابتدایی پارک نیز از سرخوردگی معلمان مدرسه نسبت به حضور دانش آموزان دارای ناتوانی شدید در کلاس های عادی، آگاه بودند.

پدر یکی از دانش آموزان که کودک او در کلاس های عادی حضور داشت نگران بود که کودکش به خاطر این موضوع نتواند آموزش کافی ببیند. او گفت:

بسیاری از افراد از حضور دانش آموزانی که از برخی ناتوانایی ها رنج می برند در کلاس های عادی، ناخشنودند.

شاید بسیاری از مجریان آموزش این گونه فکر نکنند. من فکر نمی کنم که آنها واقعاً آگاه باشند که در خصوص آموزش ویژه کودکان ناتوان چه باید بکنند و این امر آنها را از آنچه سعی می کنند انجام دهند بازمی دارد. در برخی مناطق، مدارس برنامه ای را پذیرفتند که این حضور به صورت عکس انجام می گرفت به این معنی که دانش آموزان عادی که نیازی به آموزش خاص نداشتند در برخی ساعات و در دوره های زمانی خاص به کلاس های دانش آموزانی که نیاز به آموزش ویژه داشتند و از برخی ناتوانایی ها رنج می بردند، آورده می شدند.

فایده این عمل بنا به گفته برخی از معلمان که با آموزش کودکان ناتوان سر و کار داشتند آن است که این کار به دانشآموزانی که از ناتوانی شدید رنج می برند اجازه می دهد که در محیطی که با آن مأنوس تر هستند و در آن احساس راحتی و آرامش می کنند، حضور یابند.

از طرف دیگر در مدرسه راکفلر این تدبیر اندیشیده شد دانش آموزانی که از ناتوانی رنج می برند در کلاس های عادی حضور داشته باشند. در این اقدام معلم کلاس های عادی هیچ بار و مسئولیت اضافی در قبال دانش آموزان ناتوان به دوش نداشت.

اما معلمان ویژه ای برای آموزش این کودکان که تعداد کمی بودند اختصاص یافته بود که به آنها آموزش می دادند. این معلمان ویژه تمامی وقت خود را با دانش آموزانی که معلولیت شدید داشتند سر می کردند و این دانش آموزان در کلاس های عادی نیز حضور داشتند.

یکی از مشکلات حضور دانش آموزان ناتوان در کلاس های معمولی که بدان اشاره شده است این است که حضور در کلاس های عادی، دانش آموزانی را که از ناتوانایی های شدید رنج می برند در یک محیط ناآشنا وارد می کند.

در مورد ناتوانایی هایی که در یادگیری وجود داشت منابع ارشد مالی مدارسی که در مناطق مرفه واقع بودند خدمات آموزشی تقویتی را در مقیاسی آماده و ارائه کردند که برای مدارسی که در مناطق کم درآمد واقع بودند این مسئله غیرقابل تصور بود.

«بکی» که یکی از دانش آموزان مدرسه راهنمایی «واندربیت» بود در برنامه ای به نام «مهارت های مطالعاتی منبع» حضور داشت. این برنامه به او اجازه می داد در روز یک بار در خصوص موضوع های درسی اش کمک بخواهد. او در ریاضیات مشکلی نداشت، در نتیجه به طور طبیعی در درس ریاضیات به کمک نیاز نداشت، اما در مطالعات اجتماعی و املاء به کمک نیاز داشت. وضع بکی در علوم تجربی نیز خوب بود. به طور خلاصه بکی دانش آموز متوسطی بود که احتمالاً در سایر مناطق از دانش آموزانی محسوب نمی شد که واجد شرایط شرکت در کلاس های تقویتی باشند.

یک معلم ریاضی در منطقه «رولینگ هیلز» گفت: مدرسه به دانش آموزانی با شرایط هوشی بسیار بالا گرایش دارد و این امر وضعی را پدید آورده است که در آن دانش آموزان متوسط به عنوان دانش آموزانی که نیاز به آموزش ویژه و یا آموزش تقویتی دارند، تعریف می شوند. او می گوید: من فکر می کنم بسیاری از دانش آموزان چون نمرات پایین آورده بودند از آنها آزمون به عمل آمد.

در حالی که مشخص شد آنها واقعاً در سطح متوسط ضریب هوشی قرار داشتند. اما در «رولینگ هیلز» آنها در سطح پایین تر از متوسط قرار گرفته بودند.

در هر حال الگوی بالا ممکن است بیش از اینها شیوع داشته باشد. مدیر برنامه ویژه آموزشی در دبیرستان «همیلتون» گزارش داد که دبیرستان کمی به سمت الگویی که در آن دانش آموزان سطح متوسط، سطح پایین محسوب می شوند جهت

گرفته است زیرا این دبیرستان منابع برخورداری از چنین وضعی را دارا است. طبق گفته او تعداد دانش آموزانی که در دبیرستان «همیلتون» از این گونه خدمات و کلاس های تقویتی بهره می برند، ممکن است از سطح مورد انتظار در کل جمعیت آن فراتر برود.

یکی از معلمان «واندربیلت» گفت: در این منطقه والدین اغلب با قرارگرفتن فرزندانشان در کلاس های تقویتی احساس راحتی می کنند زیرا این کار بار مسئولیت شخصی را از دوش کودکی که در این محیط بسیار رقابتی عملکرد ضعیفی دارد، میگیرد.

اهتمام به دانش آموزان فقیر

برخلاف مدارسی که در مناطق مرفه قرار داشتند در مناطق فقیر نشین مربیان اشاره کردند که گرایش به سمت دانش آموزانی با ضریب هوشی پایین تر وجود داشت، به این معنی که منابع و خدمات آموزش های ویژه و آموزش تقویتی صرفاً پاسخگوی نیازمندترین دانش آموزان بود و دانش آموزان با ضریب هوشی پایین تر واجد شرایط استفاده از این امکانات بودند.

بسیاری از معلمان بر این باورند که تعداد دانش آموزانی که نیاز به کلاس های تقویتی و آموزش ویژه دارند در بسیاری از اجتماعات رو به افزایش است. یک معلم خاطر نشان کرد که بسیاری از دانش آموزان نیازمند به آموزش های ویژه در مناطق فقیر نشین شهرها از مادرانی متولد شده اند که در دوره بارداری مواد مخدر مصرف می کردند.

در مواردی که مادران از مواد مخدر استفاده می کردند تعداد کودکانی که از ناتوانایی های جدی تری رنج می بردند از نسل قبل بیشتر بود. همچنین در مناطق حاشیه شهری که ساکنان آن را طبقه متوسط تشکیل می دادند، افزایش تعداد دانش آموزانی که مشکلاتی داشتند با تعداد زنانی که در زایمان با مشکل تولد دیررس مواجه بودند، نسبت داشت.

فرآیند تشخیص دانش آموزانی که به خدمات آموزشی ویژه نیاز دارند، مسئله پیچیده ای است. یک معلم کلاس چهارم که در این کلاس های ویژه تدریس می کرد می گوید: معیارهای گزینش دانش آموزانی که نیاز به آموزش ویژه و تقویتی دارند هر سال با تغییر مدیریت مدارس تغییر می کند.

ص: ۲۲۵

طبق نظر این معلم در چند سال گذشته دانش آموزان به میزان لازم به شرکت در این کلاس های تقویتی ساماندهی نشدند. در طول این دوره یک هیئت متشکل از معلمان انتخاب شدند تا تمامی موارد را مورد بررسی قرار دهند.

به طور خلاصه جا دادن دانش آموزان در گروه هایی که نیاز به آموزش ویژه دارند به مناطق فقیر محدود نبوده است و گستره وسیعی را شامل می شده است.

به هر حال در مناطق فقیر نشین شهرها، این گونه خدمات آموزشی تقویتی و ویژه به صورت محدودتری وجود داشته است. علاوه بر این معیارهای اینکه کدام یک از دانش آموزان به چنین آموزش هایی نیاز دارند در مناطق گوناگون بسیار متفاوت بود. به طور عام، در مناطق فقیر نشین این گرایش وجود داشت که دانش آموزانی با ضریب هوشی پایین تر و ضعیف تر به عنوان دانش آموزانی محسوب شوند که به این نوع آموزش ها نیاز دارند در حالی که در مناطق مرفه گرایش عمده آن بود که دانش آموزان با ضریب هوشی بالاتر و در سطح متوسط نیز به عنوان دانش آموزانی محسوب شوند که به چنین آموزش هایی نیازمندند.

این امر تا حدی با منابع مالی که برای حمایت از این خدمات آموزشی در دسترس بود، ارتباط داشت. عامل دیگر عبارت بود از مقاومت مدیران و هیئت مدیره مدارس مناطق فقیرنشین که مخالف اعمال محدودیت روی فرصت های یادگیری دانش آموزان بودند.

آموزش کودکان تیزهوش

دو دهه قبل برای دانش آموزان تیزهوش و بااستعداد برنامه های کمی وجود داشت. در سال ۱۹۹۰، در ۳۸ ایالت به بیش از ۲ میلیون دانش آموز تیزهوش خدمات ارائه می شد که دانش آموزان از مهدکودک تا دبیرستان را در برمی گرفت. ۲۶ ایالت مدارس را موظف به ارائه خدمات و برنامه های آموزشی برای کودکان تیزهوش کردند و ۲۷ ایالت قوانینی را گذراندند که مناطق را به ارائه چنین امکاناتی ترغیب می کرد. فقط شش ایالت فاقد چنین قوانینی بودند. به هر حال شمار دانش آموزانی که به عنوان دانش آموزان تیزهوش شناخته می شدند بنا بر اختلاف هایی که در قوانین و فعالیت های ایالت ها وجود داشت تفاوت می کرد.

به طور مثال در چهار ایالت بیش از ۱۰ درصد دانش آموزان به عنوان دانش آموزان تیزهوش محسوب شدند و در ۲۱ ایالت این مقدار کمتر از ۵ درصد بود.

طبق اطلاعاتNELS در سال ۱۹۸۹ میلادی ۶۵ درصد مدارس دولتی فرصت هایی را برای دانش آموزان تیزهوش و بااستعداد فراهم کردند و تقریباً ۹ درصد تمامی دانش آموزان مقطع دبیرستان در برنامه های آموزشی ویژه کودکان تیزهوش و بااستعداد شرکت کرده بودند.

دو رویکرد بسیار شایع در خصوص دانش آموزان تیزهوش عبارت است از رویکرد غنی سازی و رویکرد تسریع. غنی سازی، به این معنی است که تمرین های آموزشی متنوع تری در اختیار دانش آموزان قرار گیرد. برنامه های غنی سازی ممکن است شامل تمرین های پس از کلاس و یا کلاس های روزهای تعطیل شود که علاوه بر کلاس های معمولی برای این دسته از دانش آموزان تشکیل می شود.

همچنین در این رویکرد، ممکن است کلوب های خاصی تشکیل شود و علایق خاص این دسته از دانش آموزان در آن مورد توجه قرار گیرد.

رویکرد تسریع، معمولاً عبارت است از ورود زودهنگام به دوره های آموزشی از مهدکودک گرفته تا دانشکده، جهش و یا گذراندن برنامه های جهشی نیمه وقت که در آن، دانش آموز در یک یا دو زمینه در روز آموزش های پیشرفته می بیند. مدارس مورد مطالعه، همگی دارای برنامه های خاصی برای کودکان تیزهوش نبودند. اما به هر حال برنامه هایی که در این خصوص وجود داشت که مبتنی بر اولویت های مدارس محلی مناطق بود.

این برنامه ها طبق نظر مدیر مدرسه و یا هیئت مدیره طراحی و انجام می شد. بیشتر معلمان و والدین معتقد بودند که دانش آموزان تیزهوش باید از طریق برنامه های ویژه برای توسعه نبوغ خود مورد ترغیب قرار گیرند. در میان برنامه های معدودی که برای این دانش آموزان وجود داشت، می توان از برنامه های مدرسه ابتدایی «راکفلر» نام برد. در مدرسه ابتدایی راکفلر برنامه های آموزشی ویژه کودکان تیزهوش از کلاس چهارم آغاز می شد. دانشآموزان تیزهوش برای دریافت آموزش ویژه در مسائل درسی از جمله هندسه و قرائت از کلاس های عادی خود بیرون کشیده می شدند. به همین نحو در مدرسه راهنمایی «واندربیلت» کلاس های آموزشی ویژه برای کودکان تیزهوش از کلاس چهارم آغاز می شد.

از دانش آموزان در کلاس سوم آزمونی به عمل می آمد و بنا به گفته معلم ریاضیات در مدرسه واندربیلت ۹۰ درصد معیارها برای پذیرش به عنوان دانش آموز تیزهوش مبتنی بر سنجش های عینی بود.

به اعتقاد معلم ریاضیات مدرسه، «رولینگ هیلز» در این آموزشگاه تأکید روی معیارهای عینی ضروری بود، زیرا بسیاری از والدین در منطقه رولینگ هیلز سعی می کردند مدرسه را ترغیب کنند که فرزندشان را در این برنامه های ویژه جا دهد.

مادر یکی از دانش آموزان مدرسه واندربلیت توضیح می دهد که چرا برای پذیرش دانشآموزان در این برنامه های خاص باید روی نمرات آزمون تأکید می شد. همیشه والدینی وجود دارند که احساس می کنند کودکشان نیاز دارد در برنامه توسعه یافته (برنامه تیزهوشان) درس ریاضی شرکت کند. اگرچه آنها در این خصوص کمترین آشنایی با معیارهای ارزیابی دانش آموز ندارند.

دانش آموزان کلاس ششم منطقه رولینگ هیلز امتحانی را می گذراندند که موفقیت درسی در کلاس های جبر را پیش بینی می کرد. از دانش آموزانی که از یک حد معینی نمره بالاتری می آوردند، خواسته می شد که برنامه ویژه کودکان تیزهوش را در کلاس ششم بگذرانند.

اگرچه برای دانش آموزان بسیار موفق نیز کلاس هایی وجود داشت، اما برنامه های کودکان تیزهوش در ریاضیات و علوم تجربی در مدارس راهنمایی و ابتدایی متوسط و یا کمتر از حد متوسط محدود بود و یا اصلاً وجود نداشت. برخی مدارس هیچ گونه برنامه ای برای کودکان تیزهوش نداشتند. مربیان اشاره کردند که این برنامه ها، منابع مالی را از سمت برگزاری کلاس های جبرانی مورد نیاز در این مدارس منحرف می کرد. نبود برنامه های ویژه تیزهوشان در بسیاری از مدارس این تصور را تقویت می کند که دانش آموزان تیزهوش از سوی مدارس مورد غفلت قرار گرفته اند. یک معلم در مدرسه راهنمایی «وست» گفت: من فکر می کنم که در نظام آموزشی آمریکا به دانش آموزان بسیار تیزهوش بی وفایی شده است.

سایر معلمان، والدین و مدیران مدارس نیز در این دیدگاه سهیم بودند.

تقسیم بندی کودکان استثنایی

کودکان استثنایی به هفت گروه به شرح زیر تقسیم می شوند:

- اختلال گفتاری

- ناتوانی یادگیری

- اختلال عاطفی

- عقب ماندگی ذهنی

- اختلال شنوایی

- آسیب دیدگی استخوانی

- آسیب دیدگی پزشکی

اهداف آموزشی

- فراهم کردن امکانات آموزشی برای کودکان استثنایی با هر یک از معلولیت های خاص

- آموزش توأم این کودکان در کنار کودکان معمولی

سیاست های آموزشی

از جمله مهم ترین سیاست های آموزش استثنایی می توان به موارد زیر اشاره کرد:

- آموزش کودکان استثنایی بدون جداسازی از کودکان معمولی

- کودکانی که به دلیل معلولیت های مختلف نمی توانند در مدارس عادی حضور یابند در بیمارستان ها و منازل و یا در مؤسسات عمومی و خصوصی بدون پرداخت هزینه از سوی والدین تحت مراقبت قرار بگیرند.(۱)

۱- . روزنامه اطلاعات (www.Ettelaat.com)، چهارشنبه ۲۰ آبان ۱۳۸۸.

حقوق دانش آموزان دارای معلولیت در امریکا

توضیح

در سال ۱۹۷۳ قانون مهمی برای رفع تبعیض نسبت به معلولین به نام قانون ۵۰۴ وضع شد. هدف قانونگذار ایجاد فرصت های برابر بین افراد دارای معلولیت و افراد عادی در همه زمینه ها از جمله در آموزش بوده است. اجرای این قانون در ایالت های امریکا تأثیرات و پیامدهای بسیار در بهبود زندگی معلولان داشته است.

این مقاله به بررسی ابعاد قانون ۵۰۴ و کلاً حقوق دانش آموزان در امریکا می پردازد.

تمامی دانش آموزان دارای معلولیت بر اساس قانون فدرال – Section ۵۰۴ از Rehabilitation Act of ۱۹۷۳ در برابر اعمال تبعیض تحت محافظت می باشند. این قانون از اعمال تبعیض به علت معلولیت در هر گونه برنامه یا فعالیت دریافت کننده بودجه یا منابع مالی از دولت فدرال جلوگیری می کند. تمامی مدارس عمومی ایالت واشنگتن باید این قانون فدرال را رعایت کنند.

Section ۵۰۴ از مدارس عمومی می خواهد تا یک «آموزش عمومی عمومی مناسب» (FAPE) را به هر دانش آموز دارای معلولیت صرف نظر از ماهیت یا شدت معلولیت وی ارائه نمایند. بر اساس Section ۵۰۴، مدارس باید تسهیلات، کمک ها و خدمات مورد نیاز دانش آموزان دارای معلولیت برای دسترسی و استفاده از امکانات آموزشی برابر با همتایان خود را فراهم کنند.

تعریف معلولیت بر اساس قانون فدرال یا Section ۵۰۴

قانون فدرال معلولیت را به عنوان یک اختلال جسمی یا ذهنی تعریف می کند که یک یا چند فعالیت عمده زندگی فرد را به گونه ای عمده محدود می کند. این تعریف معلولیت باید به طور گسترده تفسیر شود.

فعالیت های حیاتی زندگی فعالیت هایی هستند که برای زندگی روزمره اغلب افراد مهم هستند. مراقبت از خود، انجام کارهای دستی، قدم زدن، دیدن، شنیدن،

ص: ۲۳۰

صحبت کردن، نفس کشیدن، یادگیری، کار کردن، خوردن، خوابیدن، ایستادن، خم شدن، خواندن، تمرکز کردن، فکر کردن و ارتباط برقرار کردن نمونه هایی از فعالیت های عمده زندگی به شمار می روند.

فعالیت های حیاتی زندگی همچنین شامل کارکردهای عمده بدن مانند عملکردهای دستگاه های گوارش، روده، مثانه، مغز، گردش خون، تولید مثل و سیستم های عصبی و یا تنفسی می شود.

محدودیت های اساسی نیز باید به طور گسترده تفسیر شوند. ناتوانی یک دانش آموز نباید از یک فعالیت حیاتی زندگی وی جلوگیری کرده یا آن را آن گونه دچار محدودیت شدید یا قابل توجه نماید که به یک عامل محدود کننده عمده بدل شود.

ارزیابی معلولیت بدون اقدامات کمکی

در زمان ارزیابی این امر که آیا دانش آموز به یک اختلال محدود کننده عمده مبتلا می باشد، امکان ارائه اقدامات کمکی را نمی توان در نظر گرفت. اقدامات کمکی می توانند شامل درمان ها، دستگاه های پروتز، دستگاه های کمک کننده و یا اصلاحات عصبی آموختنی رفتاری یا انطباقی می باشد که یک دانش آموز برای از بین بردن یا کاهش اثرات یک اختلال از آنها استفاده می کند.

یک اختلال که به صورت اپیزودیک بوده و یا به صورت موقت بهبود می یابد در صورتی به عنوان یک معلولیت در نظر گرفته می شود که در هنگام در فاز فعال بودن، این اختلال یک فعالیت حیاتی زندگی را به گونه ای عمده محدود نماید.

دریافت تسهیلات کودکان

مدارس عمومی باید تسهیلات، کمک ها و خدمات مناسب را به دانش آموزان واجد شرایطی که به این تسهیلات برای مشارکت در تحصیل خود و بهره مند شدن از آن نیاز دارند ارائه نمایند. این امر شامل همه برنامه ها و فعالیت هایی، مانند ورزش و گردش های علمی می باشد که توسط مدرسه مورد حمایت قرار می گیرند. درباره این تسهیلات، کمک ها و خدمات در یک طرح ۵۰۴ توضیح داده شده است.

دانش آموزانی که مشمول یک طرح ۵۰۴ می شوند (۱) به یک اختلال فیزیکی یا ذهنی مبتلا هستند که یک یا چند فعالیت حیاتی زندگی را به گونه ای عمده

محدود کرده و (۲) به علت معلولیت خود به تسهیلات، کمک ها یا خدماتی نیاز دارند تا به واسطه آنها بتوانند به تحصیلات و آموزش های خود دسترسی داشته و از آنها بهره مند شوند.

برای تعیین اینکه آیا یک دانش آموز به یک طرح ۵۰۴ نیاز دارد، مدرسه باید این سه مرحله را دنبال نماید: ارجاع، تشکیل یک تیم ۵۰۴ و ارزیابی.

والدین بر اساس Section ۵۰۴ از حقوق خاصی برخوردار هستند. مدرسه باید قبل از اینکه هر فردی گام اول را در زمینه ارزیابی یک دانش آموز و یا ایجاد یک طرح ۵۰۴ را بردارد یک نسخه از حقوق والدین که " Procedural Safeguards " نامیده می شود را به آنها ارائه نماید.

۱. درخواست یک ارجاعیه برای ارزیابی: هر فرد، از جمله یک ولی یا قیم، می تواند یک دانش آموز را برای ارزیابی ارجاع دهد. یک ارجاعیه Section ۵۰۴ باید به صورت کتبی بوده و درخواست کند تا مدرسه ارزیابی نماید که آیا دانش آموز به یک معلولیت دچار بوده و به تسهیلات، کمک ها و خدمات نیاز دارد. مدارس مسئولیت خاص دارند تا برای هر دانش آموزی که می دانند و یا مشکوک هستند که به یک معلولیت دچار بوده و ممکن است به تسهیلات، کمک ها و خدمات نیاز داشته باشند درخواست یک ارجاعیه Section ۵۰۴ را مطرح کنند.

۲. مدرسه یک تیم ۵۰۴ را تشکیل می دهد: نیازهای فردی دانش آموز تعیین می کند که چه کسی به تیم ۵۰۴ ملحق شود. در هر تیم ۵۰۴ سه عضو کلیدی زیر وجود دارند:

- فردی که دانش آموز را می شناسد به عنوان مثال، یکی از والدین، معلم، پزشک، پرستار یا مشاور. با اینکه والدین لازم نیست تا به تیم ۵۰۴ بپیوندند، مشارکت یکی از والدین می تواند به گونه فوق العاده ای ارزشمند باشد.

- فردی که می تواند داده های ارزیابی را تجزیه تحلیل کرده و تفسیر نماید.

- فردی که درباره گزینه های تعیین سطح در مدرسه از اطلاعات کافی برخوردار باشد.

تیم ۵۰۴ تشخیص می دهد که آیا یک دانش آموز واجد شرایط بوده و تصمیم

می گیرد که کدام تسهیلات، کمک ها یا خدمات باید برای کاهش یا برطرف کردن اثر معلولیت دانش آموز بر روی تحصیل و آموزش وی ارائه شوند.

۳. تیم ۵۰۴ ارزیابی را انجام می دهد: در ابتدا، تیم ۵۰۴ داده ها در مورد وضعیت دانش آموز را جمع آوری کرده و مورد تجزیه و تحلیل قرار می دهد. داده های ارزیابی باید از انواع منابع جمع آوری شوند. نمرات، نتایج آزمون ها، حضور و غیاب، ویزیت های اتاق سلامت، نظرات والدین و دانش آموز، مشاهدات معلم، ارزیابی های پزشکی یا روان شناختی، داده های آموزش ویژه و اطلاعات پزشکی، فقط چند نمونه از منابع فوق به شمار می روند.

تیم ۵۰۴ باید داده هایی را جمع آوری نماید که پاسخگوی این دو سؤال باشند:

۱. آیا دانش آموز به یک اختلال جسمی یا ذهنی مبتلا می باشد که یک یا چند فعالیت عمده زندگی وی را به گونه ای عمده محدود می کند؟

۲. در این صورت، دانش آموز برای دسترسی و بهره مند شدن از تحصیل و آموزش های خود به چه تسهیلات، کمک ها و خدماتی نیاز دارد؟

مدرسه باید قبل از شروع ارزیابی موافقت یکی از والدین یا قیم دانش آموز را دریافت کرده باشد. بدون دریافت موافقت، تیم ۵۰۴ نمی تواند نسبت به ارزیابی یک دانش آموز اقدام کرده و یا روند ۵۰۴ را ادامه دهد.

ارزیابی و نقش یک تشخیص پزشکی

سه ایده مهم هستند که والدین باید درباره تشخیص پزشکی آنها را درک نمایند:

٠ یک مدرسه نباید از والدین بخواهند تا برای ارزیابی یک دانش آموز یک تشخیص پزشکی ارائه کنند. با این حال، یک تشخیص می تواند اطلاعات بسیار مفیدی را در اختیار تیم ۵۰۴ قرار دهد.

٠ اگر تیم ۵۰۴ برای گرفتن یک تصمیم به اطلاعات پزشکی نیاز داشته باشد، مدرسه می تواند درخواست یک ارزیابی پزشکی را بدون هیچ گونه هزینه برای والدین مطرح نماید.

یک تشخیص پزشکی همیشه به این معنی نیست که دانش آموز به یک طرح ۵۰۴ نیاز دارد. پزشکان نمی توانند یک طرح ۵۰۴ را تجویز کنند –

٠ فقط تیم ۵۰۴ می تواند چنین تصمیمی را اتخاذ کند. با این حال، تیم

۵۰۴ باید در هنگام ارزیابی یک دانش آموز اطلاعات ارائه شده توسط یک پزشک را مد نظر قرار دهد.

۴. تیم ۵۰۴ یک طرح را ایجاد می کند. مدرسه طرح را به اجرا می گذارد: اگر ارزیابی نشان می دهد که دانش آموز دارای یک اختلال جسمی یا ذهنی است که یک یا چند فعالیت حیاتی زندگی وی را به گونه ای عمده محدود می کند، تیم تعیین می کند که آیا دانش آموز به یک طرح ۵۰۴ نیاز دارد.

طرح درباره تسهیلات، کمک ها و خدماتی که مدرسه باید ارائه دهد تا اطمینان حاصل شود که دانش آموز می تواند آموزش عمومی آزاد و مناسب که مورد درخواست قانون می باشد توضیح می دهد.

مدرسه باید قبل از اینکه کادر آن در زمینه طرح ۵۰۴ اقدامی انجام دهند موافقت یکی از والدین یا قیم دانش آموز را دریافت کرده باشد. مدرسه باید در این مرحله یک نسخه از Section ۵۰۴ Procedural Safeguards (ضمانت های رویه ای Section ۵۰۴) خود را به والدین ارائه نمایند.

با اجرایی شدن طرح ۵۰۴، تمامی کادر مدرسه باید طرح را دنبال کرده تا موجبات تسهیلات دانش آموز فراهم شود. این مسئولیت مدرسه و نه دانش آموز و اولیای وی می باشد که اطمینان حاصل کنند که معلمان در جریان تسهیلات، کمک ها و خدمات ذکر شده در طرح قرار دارند.

معلمان در صورت نیاز به کمک یا تصریح در زمینه آنچه باید برای دانش آموز انجام شود باید با هماهنگ کننده Section ۵۰۴ ناحیه خود مشورت کنند.

۵. مدرسه طرح ۵۰۴ را مورد بازبینی و ارزیابی قرار می دهد: هر ساله، مدرسه باید طرح ۵۰۴ را مورد بازبینی قرار دهد تا اطمینان حاصل نماید که در حال پاسخگویی و برطرف کردن نیازهای دانش آموز می باشد. با این حال، والدین یا معلم می توانند در هر زمان و در صورتی که تشخیص دهند که طرح پاسخگوی نیازهای دانش آموز نمی باشد درخواست یک بازبینی را مطرح کنند.

به طور دوره ای، تیم ۵۰۴ باید واجد شرایط بودن دانش آموز برای Section ۵۰۴ و تسهیلات، کمک ها و یا خدمات در طرح ۵۰۴ را مورد ارزیابی مجدد قرار دهد. این ارزیابی مجدد باید حداقل یک بار در هر سه سال انجام شود، اما می تواند بسته به

نیازهای دانش آموز زودتر نیز انجام شود.

نظم و انضباط

پیش از اینکه یک مدرسه یک دانش آموز دارای معلولیت مدرسه را تنبیه کند، به ویژه اگر این تنبیه شامل تعلیق یا اخراج باشد، مدرسه باید تعیین کند که آیا به برگزاری یک جلسه ویژه ای به نام تعیین اعلام تنبیه (manifestation determination) نیاز می باشد. در این جلسه، تیم ۵۰۴ تصمیم می گیرد که آیا بین معلولیت دانش آموز یا طرح ۵۰۴ و رفتار دانش آموز که منجر به اقدام تنبیهی شده رابطه ای وجود دارد.

تیم ۵۰۴ باید قبل از اینکه دانش آموز دارای معلولیت برای مدت های زیر تعلیق یا اخراج شود یک جلسه تعیین اعلام تنبیه را برگزار نماید:

- بیش از ده روز متوالی تحصیلی، یا
- بیش از ده روز تحصیلی در خلال یک سال تحصیلی که می تواند نشانگر یک الگوی اخراج باشد.

تیم ۵۰۴ باید در جلسه تعیین اعلام تنبیه به این دو پرسش پاسخ دهد:

۱. آیا این رفتار به علت معلولیت دانش آموز حادث شده و یا با آن ارتباط مستقیم یا عمده ای دارد؟

۲. آیا این رفتار نتیجه مستقیم عدم موفقیت مدرسه در دنبال کردن طرح ۵۰۴ Section دانش آموز بوده است؟

در صورتی که پاسخ به هر کدام از پرسش های فوق مثبت باشد، رفتار سر زده نشان دهنده معلولیت دانش آموز بوده و دانش آموز می تواند در مدرسه باقی بماند. تیم ۵۰۴ باید در صورت لزوم طرح ۵۰۴ دانش آموز را مورد بازبینی قرار دهد.

در صورتی که پاسخ به هر دو پرسش فوق منفی باشد، مدرسه می تواند دانش آموز را همان گونه تنبیه نماید که یک دانش آموز بدون را معلولیت را تنبیه می نماید.

آزار و اذیت تبعیض آمیز

آزار و اذیت بر اساس معلولیت یک نوع تبعیض می باشد که در مدارس عمومی واشنگتن ممنوع می باشد. مدارس باید اقداماتی را انجام دهند که از دانش آموزان در برابر آزار و اذیت تبعیض آمیز محافظت شود.

ص: ۲۳۵

کادر مـدرسه بایـد آزار و اذیت تبعیض آمیز احتمالی را به محض مطلع شـدن و یا در مـدت زمان معقولی از باخبر شدن مورد تحقیق قرار دهند، حتی اگر والدین دانش آموز و یا خود وی در این زمینه یک شکایت رسمی را مطرح نکنند.

اگر تحقیقات نشان دهد که رفتار آزار دهنده باعث ایجاد یک فضای خصـمانه شده است، کادر مدرسه باید به سـرعت دسـت به کار شده تا رفتار مربوطه را متوقف کرده و به این فضای خصمانه خاتمه دهند.

مدرسه باید این اقدامات را انجام دهد:

۱. رسیدگی به هر گونه اثرات آزار و اذیت تبعیض آمیز روی دانش آموز و مدرسه و

۲. کسب اطمینان در این زمینه که رفتار آزار دهنده دیگر تکرار نمی شود.

منابع

www.k۱۲.wa.us/Equity/pubdocs/DisabilitySection۵۰۴-Farsi.pdf

ص: ۲۳۶

فهرست تفصیلی

طلیعه ۷

فصل اول: معرفی آموزش استثنایی

آموزش و پرورش استثنایی ۱۳

گروه های استثنایی و آمار آنها ۱۴

تعریف دقیق استثنایی ۱۵

استثناء، تبعیض یا اذعان به تفاوت ۱۶

تاریخچه آموزش استثنایی در ایران و جهان ۱۷

اقدامات بایسته ۲۳

دانشجویان رشته روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی ۲۴

فارغ التحصیلان رشته کودکان استثنایی ۲۵

ساختار آموزش و پرورش دانش آموزان معلول جسمی حرکتی ۲۹

هدف کلی ۲۹

تعریف کودکان و دانش آموزان معلول جسمی - حرکتی ۲۹

دوره های آموزشی ۳۰

دوره پیش دبستان ۳۰

دوره ابتدایی تا متوسطه ۳۱

بررسی دیدگاه معلمان عادی و استثنایی و تلفیقی در مورد آموزش تلفیقی کودکان استثنایی ۳۲

معرفی تحقیقات درباره نظام آموزش استثنایی و نظام های رقیب ۳۳

پژوهش حاضر ۳۶

سؤال های پژوهشی ۳۷

روش تحقیق ۳۷

ابزار پژوهش ۳۸

ارزیابی قابلیت اعتماد ابزار پژوهش ۳۹

روش اجرای اصلی پژوهش ۳۹

یافته ها و نتیجه گیری ۴۰

از عادی سازی تا آموزش فراگیر، تحولی در نظام آموزشی ۴۵

نقد آموزش استثنایی و آغاز تحولات ۴۶

ص: ۲۳۷

نظام های آموزشی عادی، یکپارچگی و فراگیر ۴۷

آموزش عادی.. ۵۰

آموزش ویژه. ۵۰

آموزش یکپارچه. ۵۰

آموزش فراگیر. ۵۰

فلسفه آموزش فراگیر. ۵۰

متناسب سازی منابع مدرسه. ۵۱

مشکلات آموزش فراگیر. ۵۶

مزایای آموزش فراگیر ۵۷

نتیجه گیری.. ۵۹

آسیب شناسی آموزش فراگیر در آموزش و پرورش... ۶۳

تعریف آموزش فراگیر. ۶۵

آموزش و پرورش فراگیر ۶۵

مطالعات فراگیر. ۶۶

ضرورت تعمیم فراگیر سازی آموزشی در ایران. ۶۷

برخی از موانع و تنگناهای تعمیم آموزش فراگیر. ۶۹

آسیب های احتمالی فراروی فراگیرسازی.. ۷۰

نتیجه گیری.. ۷۳

فصل دوم: مشکلات و موانع تحصیل معلولان

مخالفت با تحصیل معلولان در مدارس... ۷۷

دیدگاه اسلام و معصومین علیهم السلام. ۷۷

قانون. ۷۹

ماده ۲۴ کنوانسیون.. ۷۹

ماده ۳۰ کنوانسیون.. ۸۱

درک موقعیت های متفاوت.. ۸۵

فرهنگ سازی.. ۸۶

در پایان. ۸۷

بازماندگی از تحصیل به اتهام معلولیت جسمی.. ۸۹

رامیلا دختر باهوش... ۸۹

ضرورت تغییر نگرش نسبت به معلولیت.. ۹۰

وظیفه مدیران مدارس عادی برای ثبت نام دانش آموزان دارای معلولیت.. ۹۱

ص: ۲۳۸

بررسی مشکلات دانش آموزان معلول در مدارس عادی.. ۹۳

حضور دانش آموزان در مدارس عادی بدون کلاس مرجع. ۹۳

دردسر روز امتحان. ۹۴

هزینه هنگفت برای بزرگ نویسی کتاب های درسی کم بینایان. ۹۵

بهتر نبود مدرسه استثنایی درس می خواندی! ۹۶

مناسب نبودن فضا برای امتحان دانش آموز استثنایی.. ۹۷

ایجاد مدارس پشتیبان در سال تحصیلی جدید. ۹۸

مشکلات ثبت نام دانش آموزان معلول در مدارس... ۱۰۰

دیدگاه سهیلا بیات.. ۱۰۱

وضعیت فاطمه. ۱۰۲

وضعیت علیرضا ۱۰۲

راه کار و تحلیل ناصر سرگران. ۱۰۳

مقصر نبودن مادر. ۱۰۵

مادر شدم و تنها! ۱۰۵

معلولیت «تقصیر» نیست.. ۱۰۶

معلولیت مسری نیست.. ۱۰۷

امان از خشونت های کلامی.. ۱۰۷

مشکلات تحصیل دانش آموزان معلول در مدارس استثنایی.. ۱۰۹

آیدا و آیلار دارای معلولیت جسمی.. ۱۱۰

سینا دارای نابینایی.. ۱۱۱

یاسین دارای ناشنوایی.. ۱۱۳

آموزش به دانش آموزان معلول جسمی و ذهنی.. ۱۱۵

روش آموختن به معلولان جسمی و ذهنی.. ۱۱۵

فعالیت های گروهی دانش آموزان با محدودیت های جسمی – ذهنی.. ۱۱۶

عقب ماندگی ذهنی.. ۱۱۶

مشکلات دانش آموزان با محدودیت های خاص... ۱۱۷

بهداشت کودکان معلول. ۱۱۷

لزوم آموزش کودکان معلول در مدارس تلفیقی.. ۱۱۹

روش های تلفیقی و فراگیر. ۱۱۹

ارزیابی روش تلفیقی در ایران. ۱۲۰

مسائل مهم آموزش استثنایی.. ۱۲۲

ص: ۲۳۹

آمار دانش آموزان استثنایی.. ۱۲۲

بودجه و سرانه. ۱۲۳

اهداف و آموزش فراگیر یا تلفیقی.. ۱۲۳

مشکلات ثبت نام در مدارس عادی.. ۱۲۴

کمبود نیروی آموزشی.. ۱۲۴

امکانات توانبخشی.. ۱۲۵

مشکلات کتب درسی دانش آموزان نابینا ۱۲۵

کتب کمک آموزشی.. ۱۲۶

مناسب سازی مدارس استثنایی.. ۱۲۶

فضای آموزشی برای هر کودک استثنایی.. ۱۲۷

ایاب و ذهاب دانش آموزان و هزینه های آن. ۱۲۷

خوابگاه دانش آموزی.. ۱۲۷

دانش آموزان چند معلولیتی.. ۱۲۸

امکانات و لوازم ورزشی.. ۱۲۸

اوقات فراغت.. ۱۲۹

طرح آتیه. ۱۲۹

استفاده از تکنولوژی روز دنیا ۱۲۹

ارزیابی سازمان آموزش و پرورش در دوره ریاست مجید قدمی.. ۱۳۰

برنامه های آینده. ۱۳۱

سرنوشت عطاءاللّه مقدسی.. ۱۳۲

اظهارات مادر عطاءاللّه مقدسی.. ۱۳۲

اظهارات خانم مقدسی و آقای یزدانی.. ۱۳۳

نظر آقای محمودنژاد. ۱۳۳

تأملات.. ۱۳۴

ابهامات طرح تحصیل کودکان معلول در مدارس عادی.. ۱۳۵

دیدگاه رئیس انجمن حمایت از حقوق معلولان.. ۱۳۶

ضرورت دخالت رئیس سازمان بهزیستی و وزیر رفاه. ۱۳۷

بررسی دیدگاه معلمان عادی و پذیرا در مورد آموزش فراگیر دانش آموزان دارای نیازهای ویژه ۱۳۹

آموزش یکپارچه و فراگیر. ۱۴۰

نگرش معلمان به آموزش تلفیقی.. ۱۴۱

درباره پژوهش حاضر. ۱۴۲

روش... ۱۴۲

ص: ۲۴۰

ابزار پژوهش... ۱۴۲

یافته ها ۱۴۳

بحث.. ۱۴۴

نتیجه گیری ۱۴۵

رفاقت یا رقابت؟. ۱۴۶

تعامل گروه ها و قشرهای اجتماعی و دیدگاه ها ۱۴۷

همکاری در عین رقابت.. ۱۴۸

آسیب شناسی مشکلات تحصیلی معلولان.. ۱۵۱

ارتقاء سطح تعامل اجتماعی.. ۱۵۱

تعامل مدیران و دبیران مدارس عادی با دانش آموزان تلفیقی.. ۱۵۲

عدم تحرک نابینایان مطلق دانش آموز در مدارس عادی.. ۱۵۳

بریل آموزی دانش آموزان دیر نابینا ۱۵۴

فصل سوم: بررسی های تطبیقی

آموزش استثنایی اتریش... ۱۵۷

تاریخچه. ۱۵۷

مبانی قانونی.. ۱۵۸

ساختار آموزشی.. ۱۵۹

سازمان دهی مدارس استثنایی.. ۱۶۰

پذیرش تحصیلی.. ۱۶۲

سطوح آموزشی.. ۱۶۲

اهداف آموزشی.. ۱۶۲

برنامه های آموزشی.. ۱۶۲

ارزیابی تحصیلی.. ۱۶۴

امکانات دستیابی به اشتغال. ۱۶۴

اطلاعات آماری.. ۱۶۵

مقایسه آموزش و پرورش استثنایی در ایران، ژاپن و سنگاپور. ۱۶۶

ایران. ۱۶۶

ژاپن.. ۱۶۸

سنگاپور. ۱۷۰

مقایسه ایران با ژاپن و سنگاپور. ۱۷۱

واقعیت ها و چشم اندازهای نظام آموزش و پرورش ویژه: بررسی تطبیقی

ص: ۲۴۱

ایران با چند کشور توسعه یافته ۱۷۴

مدیریت و برنامه ریزی راهبردی.. ۱۷۵

آلمان.. ۱۷۵

انگلیس... ۱۷۶

ایالات متحده آمریکا ۱۷۷

فرانسه. ۱۷۹

ژاپن.. ۱۷۹

کانادا ۱۸۰

تطبیق با ایران.. ۱۸۱

تأمین منابع انسانی.. ۱۸۶

آلمان.. ۱۸۶

انگلیس... ۱۸۶

ایالت متحده آمریکا ۱۸۷

فرانسه. ۱۸۸

ژاپن.. ۱۸۸

کانادا ۱۸۸

تطبیق با ایران ۱۸۸

تأمین منابع مالی.. ۱۹۰

آلمان.. ۱۹۰

انگلستان.. ۱۹۰

ایالات متحده امریکا ۱۹۱

فرانسه. ۱۹۱

کانادا ۱۹۱

تطبیق با ایران ۱۹۲

برنامه ریزی درسی.. ۱۹۳

آلمان.. ۱۹۳

انگلیس... ۱۹۴

ایالات متحده امریکا ۱۹۴

فرانسه. ۱۹۶

ژاپن.. ۱۹۶

کانادا ۱۹۶

تطبیق با ایران.. ۱۹۷

پیشنهادهای کاربردی.. ۱۹۹

بررسی تطبیقی خدمات آموزش و پرورش استثنایی در کشورهای آمریکا، چین، هند و ایران ۲۰۲

آموزش ویژه در ایالات متحده. ۲۰۴

آموزش ویژه در چین.. ۲۰۷

آموزش ویژه در هند ۲۱۲

آموزش و پرورش استثنایی در ایران ۲۱۳

نتیجه گیری ۲۱۷

آموزش و پرورش کودکان استثنایی در آمریکا ۲۲۰

الزامات این قانون ۲۲۰

طبقه بندی دانش آموزان معلول ۲۲۱

اهتمام به دانش آموزان فقیر ۲۲۵

آموزش کودکان تیزهوش ۲۲۶

تقسیم بندی کودکان استثنایی ۲۲۸

اهداف آموزشی ۲۲۹

سیاست های آموزشی ۲۲۹

حقوق دانش آموزان دارای معلولیت در امریکا ۲۳۰

تعریف معلولیت بر اساس قانون فدرال یا Section

۵۰۴ ۲۳۰

ارزیابی معلولیت بدون اقدامات کمکی ۲۳۱

دریافت تسهیلات کودکان ۲۳۱

ارزیابی و نقش یک تشخیص پزشکی ۲۳۳

نظم و انضباط ۲۳۵

آزار و اذیت تبعیض آمیز ۲۳۵

ص: ۲۴۳

درباره مرکز

بسمه تعالی

هَلْ یَسْتَوِی الَّذِینَ یَعْلَمُونَ وَالَّذِینَ لَا یَعْلَمُونَ

آیا کسانی که می‌دانند و کسانی که نمی‌دانند یکسانند ؟

سوره زمر/ ۹

مقدمه:

موسسه تحقیقات رایانه ای قائمیه اصفهان، از سال ۱۳۸۵ هـ .ش تحت اشراف حضرت آیت الله حاج سید حسن فقیه امامی (قدس سره الشریف)، با فعالیت خالصانه و شبانه روزی گروهی از نخبگان و فرهیختگان حوزه و دانشگاه، فعالیت خود را در زمینه های مذهبی، فرهنگی و علمی آغاز نموده است.

مرامنامه:

موسسه تحقیقات رایانه ای قائمیه اصفهان در راستای تسهیل و تسریع دسترسی محققین به آثار و ابزار تحقیقاتی در حوزه علوم اسلامی، و با توجه به تعدد و پراکندگی مراکز فعال در این عرصه و منابع متعدد و صعب الوصول، و با نگاهی صرفا علمی و به دور از تعصبات و جریانات اجتماعی، سیاسی، قومی و فردی، بر مبنای اجرای طرحی در قالب « مدیریت آثار تولید شده و انتشار یافته از سوی تمامی مراکز شیعه» تلاش می نماید تا مجموعه ای غنی و سرشار از کتب و مقالات پژوهشی برای متخصصین، و مطالب و مباحثی راهگشا برای فرهیختگان و عموم طبقات مردمی به زبان های مختلف و با فرمت های گوناگون تولید و در فضای مجازی به صورت رایگان در اختیار علاقمندان قرار دهد.

اهداف:

۱.بسط فرهنگ و معارف ناب ثقلین (کتاب الله و اهل البیت علیهم السلام)

۲.تقویت انگیزه عامه مردم بخصوص جوانان نسبت به بررسی دقیق تر مسائل دینی

۳.جایگزین کردن محتوای سودمند به جای مطالب بی محتوا در تلفن های همراه ، تبلت ها، رایانه ها و ...

۴.سرویس دهی به محققین طلاب و دانشجو

۵.گسترش فرهنگ عمومی مطالعه

۶.زمینه سازی جهت تشویق انتشارات و مؤلفین برای دیجیتالی نمودن آثار خود.

سیاست ها:

۱.عمل بر مبنای مجوز های قانونی

۲.ارتباط با مراکز هم سو

۳.پرهیز از موازی کاری

۴.صرفا ارائه محتوای علمی

۵.ذکر منابع نشر

بدیهی است مسئولیت تمامی آثار به عهده ی نویسنده ی آن می باشد .

فعالیت های موسسه :

۱.چاپ و نشر کتاب، جزوه و ماهنامه

۲.برگزاری مسابقات کتابخوانی

۳.تولید نمایشگاه های مجازی: سه بعدی، پانوراما در اماکن مذهبی، گردشگری و...

۴.تولید انیمیشن، بازی های رایانه ای و ...

۵.ایجاد سایت اینترنتی قائمیه به آدرس: www.ghaemiyeh.com

۶.تولید محصولات نمایشی، سخنرانی و...

۷.راه اندازی و پشتیبانی علمی سامانه پاسخ گویی به سوالات شرعی، اخلاقی و اعتقادی

۸.طراحی سیستم های حسابداری، رسانه ساز، موبایل ساز، سامانه خودکار و دستی بلوتوث، وب کیوسک، SMS و...

۹.برگزاری دوره های آموزشی ویژه عموم (مجازی)

۱۰.برگزاری دوره های تربیت مربی (مجازی)

۱۱. تولید هزاران نرم افزار تحقیقاتی قابل اجرا در انواع رایانه، تبلت، تلفن همراه و... در ۸ فرمت جهانی:

۱.JAVA

۲.ANDROID

۳.EPUB

۴.CHM

۵.PDF

۶.HTML

۷.CHM

۸.GHB

و ۴ عدد مارکت با نام بازار کتاب قائمیه نسخه :

۱.ANDROID

۲.IOS

۳.WINDOWS PHONE

۴.WINDOWS

به سه زبان فارسی ، عربی و انگلیسی و قرار دادن بر روی وب سایت موسسه به صورت رایگان .

درپایان :

از مراکز و نهادهایی همچون دفاتر مراجع معظم تقلید و همچنین سازمان ها، نهادها، انتشارات، موسسات، مؤلفین و همه

بزرگوارانی که مـا را در دستیـابی به این هـدف یـاری نموده و یا دیتا های خود را در اختیار ما قرار دادنـد تقـدیر و تشـکر می نماییم.

آدرس دفتر مرکزی:

اصـفهان -خیابان عبـدالرزاق - بازارچه حاج محمد جعفر آباده ای - کوچه شـهید محمد حسن توکلی -پلاک ۱۲۹/۳۴- طبقه اول

وب سایت: www.ghbook.ir

ایمیل: Info@ghbook.ir

تلفن دفتر مرکزی: ۰۳۱۳۴۴۹۰۱۲۵

دفتر تهران: ۸۸۳۱۸۷۲۲ ـ ۰۲۱

بازرگانی و فروش: ۰۹۱۳۲۰۰۰۱۰۹

امور کاربران: ۰۹۱۳۲۰۰۰۱۰۹


قائمیه
مرکز تحقیقات رایانه ای
اصفهان
www
برای داشتن کتابخانه های تخصصی
دیگر به سایت این مرکز به نشـــانی
www.Ghaemiyeh.com
www.Ghaemiyeh.net
www.Ghaemiyeh.org
www.Ghaemiyeh.ir
مراجعه و برای سفارش با ما تماس بگیرید.
۰۹۱۳ ۲۰۰۰ ۱۰۹